

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE CRISTINA ANSELMO

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:
O MAL-ESTAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA ATUALIDADE

CURITIBA
2011

ALINE CRISTINA ANSELMO

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:
O MAL-ESTAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA ATUALIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Produção de Subjetividade, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Sidney Nilton de Oliveira

CURITIBA
2011

GOV. COPIA DIGITAL

PV 000442715

UFPR - Sistema de Bibliotecas

Biblioteca MUFPR

Registro nº 565.028 Data: 20 / 04 / 11

Doação do Autor Preço: 40,00

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Anselmo, Aline Cristina

Psicanálise e educação: o mal-estar do professor universitário na atualidade / Aline Cristina Anselmo. – Curitiba, 2011. 96 f.

Orientador: Prof. Dr. Sidney Nilton de Oliveira

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

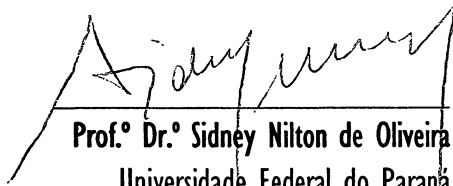
1. Professores universitários - angústia. 2. Psicanálise e educação. 3. Professores universitários - subjetividade - trabalho.
I. Título.


CDD 371.104


ALINE CRISTINA ANSELMO

“PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: O MAL-ESTAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA ATUALIDADE”

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do Título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR — Universidade Federal do Paraná, e Aprovada (aprovada/reprovada) pela Banca Avaliadora abaixo assinada.


Prof.º Dr.º Sidney Nilton de Oliveira
Universidade Federal do Paraná
Professor Orientador


Prof.º Dr.º Marcelo Ricardo Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais
Professor Titular


Prof.ª Dr.ª Luciana Albanese Valore
Universidade Federal do Paraná
Professora Titular

Aos meus pais Ana e Moacir,
meus irmãos Melissa e Luiz Fernando.
Dedico a vocês esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Sidney Nilton de Oliveira, pela oportunidade de entrar no Mestrado e pela liberdade e incentivo em desenvolver um trabalho com a minha cara.

Ao Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira, primeiramente por aceitar prontamente meu convite, pela leitura cuidadosa do meu trabalho e pelas riquíssimas contribuições. Suas palavras me inspiraram desde o início do meu estudo e sua presença entusiasmada deu um novo significado a este momento.

À Prof^a Dr^a Luciana Albanese Valore, sempre, pela leitura cuidadosa, pelas palavras de incentivo, pela presença marcante, pelo exemplo do que é ser um bom professor, um bom pesquisador e um bom profissional. As palavras não bastam.

A minha mãe Ana e minha irmã Melissa, pelos inúmeros momentos de lazer sacrificados em prol da realização deste trabalho. Por estarem sempre por perto. Aqui as palavras também não expressam tamanha gratidão.

Ao meu pai Moacir e meu irmão Luiz Fernando e sua família linda. Mesmo à distância, vocês estiveram sempre ao meu lado e acreditaram que tudo daria certo.

Ao Allan, pela leitura cuidadosa e indispensável do meu trabalho, na reta final.

Aos colegas de linha Gabi, Carla, Renee, Jardel e Victor, pelo companheirismo. Apreendi muito com vocês.

Às Professoras Rita de Cássia Lopes e Miriam Angelucci e às colegas da PRAE, pela compreensão e pelo apoio.

À CAPES, pelo auxílio financeiro durante o primeiro ano do Mestrado.

A todos que, de alguma forma, participaram da construção deste trabalho e da realização deste projeto, tão importante para mim.

RESUMO

O sofrimento físico e psíquico do professor, no contexto escolar, tem sido objeto de inúmeras pesquisas, nas quais o tema é tratado com base em diferentes referenciais teóricos. Esses estudos indicam o sofrimento psíquico dos professores como recorrente no contexto educacional brasileiro. A docência universitária, por sua vez, tem sido abordada com mais frequência desde a perspectiva pedagógica, mas ultimamente também tem sido foco de pesquisadores da área da psicologia, os quais abordam o sofrimento relacionado ao trabalho do professor universitário na atualidade. A presente pesquisa consiste em um estudo teórico acerca do mal-estar do professor universitário, sendo a interpretação desse mal-estar, com base na psicanálise, seu principal objetivo. O estudo tem início com a análise das características da contemporaneidade e dos modos de subjetivação atuais, a qual se dá com base em autores que realizam uma leitura crítica da atualidade e que compreendem que a subjetividade é atualmente marcada pelo mal-estar. Apresentam-se, na sequência, algumas características da universidade na atualidade, especialmente no Brasil, com base na leitura crítica de estudiosos da universidade para, então, abordar a experiência dos professores nesse contexto, a qual, segundo alguns pesquisadores, tem como características principais o incômodo, a insatisfação e o sofrimento. O foco da pesquisa passa, então, para a análise da figura e função do professor na atualidade, com destaque para a desautorização docente e para os ideais do ser professor presentes no imaginário sociocultural. Tais elementos são compreendidos como intensificadores do mal-estar do docente universitário. Por fim, explora a teoria freudiana, a fim de compreender a constituição da subjetividade que, segundo a psicanálise, é marcada pelo mal-estar. Nesse momento, destaca conceitos como narcisismo, ideal de ego, psicologia de grupo, mal-estar, angústia, masoquismo, superego, sintoma, pulsão de morte e sentimento de culpa. Conclui-se que o mal-estar do professor universitário na atualidade se dá na conjunção de diferentes fatores que se relacionam de forma dinâmica: como sujeitos constituídos na relação com o outro e com a cultura, esses docentes encontram nas demandas da atualidade e nas condições atuais de trabalho do professor universitário o cenário ideal para a manutenção da angústia e do mal-estar.

Palavras-chave: Psicanálise e educação. Trabalho docente. Ensino superior. Subjetividade. Mal-estar.

ABSTRACT

Physical and psychological suffering of the teacher has been the subject of numerous studies in which the subject is treated based on different theoretical frameworks. These studies indicate the mental suffering of teachers as common in the Brazilian educational context. University teaching, in turn, has been addressed more frequently from the educational perspective, but lately has also been the focus of psychology researchers, which address the suffering associated to the work as a university professor today. This research is a theoretical study about the malaise of the university professor, and the interpretation of this malaise, based on psychoanalysis, is its main objective. The study begins with the analysis of contemporary and current modes of subjectivity, which is based on authors who perform a critical interpretation of the modern times and who understand that subjectivity is associated to malaise. We present, following, some features of the university today, especially in Brazil, based on critical reading of the university and then we address the experience of teachers in this context, which, according to some researchers, has as its main features the discomfort, dissatisfaction and suffering. We analyze, then, the figure and function of teacher at present, when we emphasize the disempowerment of teachers and the ideals of being a teacher present in the sociocultural imaginary. These elements are understood as enhancers of the malaise of university teachers. Finally, we explore Freudian theory in order to understand the constitution of subjectivity that, according to psychoanalysis, is marked by malaise. At this time, we highlight concepts such as narcissism, ego ideal, group psychology, malaise, anxiety, masochism, superego, symptom and guilt. We conclude that the malaise of university professor currently occurs in the conjunction of different factors that are related in a dynamic way: as a subject constituted in relation to each other and with the culture, these teachers find in demand nowadays and work conditions the ideal setting for the maintenance of distress and discomfort.

Keywords: Psychoanalysis and Education; Teaching Work; Higher Education. Subjectivity. Malaise.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 A CONTEMPORANEIDADE E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO	15
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE E O DOCENTE	29
3.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE.....	30
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE NO BRASIL	32
3.3 NESSE CONTEXTO, O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	40
4 O MAL-ESTAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA ATUALIDADE	47
4.1 QUEM É O PROFESSOR HOJE?	48
4.2 O PROFESSOR DIANTE DE UM IDEAL	51
4.3 NARCISISMO E IDEAL DE EGO: PRIMÓRDIOS DE UMA COMPREENSÃO DO MAL-ESTAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	56
4.4 O SUJEITO E O GRUPO	61
5 A QUESTÃO DA SUBJETIVIDADE EM PSICANÁLISE	65
5.1 A SUBJETIVIDADE PENSADA POR FREUD: ANGÚSTIA E MAL-ESTAR EM TEMPOS MODERNOS	68
5.2 A TEORIA PULSIONAL E SUAS TRANSFORMAÇÕES	73
5.3 A TEORIA FREUDIANA DA ANGÚSTIA: O DESAMPARO EM EVIDÊNCIA.....	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	91

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa consiste em um estudo teórico acerca do mal-estar do professor universitário na atualidade. A partir de pesquisas nacionais recentes que relatam o sofrimento psíquico do professor no contexto universitário, bem como os efeitos subjetivos, no docente, do trabalho no ensino superior, extraem-se elementos da dinâmica psíquica dos sujeitos que possam servir como base para uma leitura psicanalítica dessa realidade.

A experiência passada com acompanhamento psicológico de estudantes universitários em uma instituição de ensino superior privada resultou em uma primeira proposta de pesquisa de mestrado, cujo foco seria a situação do acompanhamento psicopedagógico desses alunos em instituições localizadas em Curitiba e Região Metropolitana. O contato com professores universitários, naquele momento, se dava apenas para atender a qualquer necessidade que surgisse do acompanhamento dos alunos, já que o trabalho direto com os docentes estava a cargo de outra profissional.

Apesar da distância estabelecida entre minha prática profissional e o trabalho docente naquela instituição, era possível observar que havia um grande incômodo por parte daqueles professores no que diz respeito à sua atuação naquele contexto. Tal incômodo era manifestado de três formas principais, a saber: mobilizações do sindicato da categoria, que publicava em mídia específica reportagens sobre situações que envolviam docentes da instituição e organizava manifestações públicas; reclamação de grande número dos professores diante dos procedimentos de avaliação do docente; queixas diversas, verbalizadas em conversas informais na sala dos professores e outros ambientes. Ali já se constatava a existência de um mal-estar.

A concepção elaborada naquele momento acerca do incômodo do corpo docente se deu de forma intuitiva, fundamentada no senso comum e denominada provisoriamente de insatisfação e angústia. Ao ingressar no programa de mestrado e me deparar com a sugestão de pesquisar o mal-estar do docente universitário, o que era apenas uma intuição, passou a ser objeto de pesquisa.

As primeiras investigações sobre o tema tiveram como foco o mal-estar do professor na perspectiva da psicanálise. Optamos, a princípio e para fins de levantamento do maior número possível de informações, não restringir as pesquisas

àquelas cujo objeto fosse a docência universitária, o que resultou no encontro de inúmeros estudos, desde dissertações e teses, até artigos e livros publicados recentemente sobre o sofrimento físico e psíquico do professor no contexto escolar.

Esses estudos, em sua maioria, apontam para uma grave e recorrente situação do contexto educacional brasileiro: a manifestação do sofrimento psíquico dos professores, por meio de sintomas que os levam ao afastamento do trabalho (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; DINIZ, 1998; GOULART; SANTIAGO, 2003; PEREIRA, M.R., 2009; VOLTOLINI, 2009).

Ainda que tenhamos optado por não apresentar detalhadamente as conclusões elaboradas em todas essas pesquisas, na medida em que estaríamos nos afastando do nosso objeto de estudo, é importante destacar que sua leitura nos auxiliou a dar início às reflexões sobre o mal-estar do professor universitário e delinear um percurso de trabalho que nos possibilitasse responder às questões levantadas no presente estudo.

Destacamos os trabalhos de Pereira, M.R. (2009) e Voltolini (2009), pois, além de atuais – ambos foram publicados no ano de 2009 –, sintetizam o que tem sido relatado nos demais, de modo que apresentam uma importante leitura do mal-estar do professor, interpretando-o com base no discurso psicanalítico.

Em primeiro lugar, esses trabalhos se fundamentam em uma concepção de mal-estar da qual compartilhamos e escolhemos como ponto de partida para o desenvolvimento do estudo. Trata-se de concebê-lo enquanto adoecimento mental, acompanhado da produção de diversos outros sintomas, tanto físicos quanto psicológicos, que geram sofrimento ao sujeito. Esse mal-estar é manifestado por meio de um discurso caracterizado por um tom queixoso acerca das dificuldades que os docentes encontram em conduzir suas tarefas profissionais (VOLTOLINI, 2009).

Em segundo lugar, os autores buscam tanto no contexto social quanto no próprio sujeito a origem de tanto sofrimento. Segundo Pereira, M.R. (2009), o mal-estar do professor é produzido em um contexto que favorece o adoecimento:

No espaço educacional, os dramas cotidianos individuais, o depauperamento das condições de trabalho, o pouco reconhecimento profissional por parte das instâncias contratantes, a sobrecarga de tarefas, o exíguo tempo para se dedicar aos planejamentos, os ínfimos recursos destinados à pesquisa, a proletarização da profissão, bem como a ausência de políticas públicas mais sólidas que legislem e regulamentem os sistemas

de ensino, levam o professor-sujeito à produção do sintoma social – inclusive o psicológico. (PEREIRA, M.R., 2009, p.42-43).

O autor encontra, ainda, na atual desautorização docente, tão frequentemente apontada nas queixas dos professores em relação ao seu trabalho, uma das características da identidade do professor atualmente. Em conjunto com a produção de sintomas – “transtornos de ansiedade, de personalidade, bipolaridade, obsessões, dissociações históricas, *borderlines*, fibromialgias, psicossomatizações, depressão, síndromes mentais diversas” (PEREIRA, M.R., 2009, p.43, grifo do autor) – a questão da autoridade tornou-se tema recorrente nas discussões sobre o fazer docente na atualidade.

Ao se propor a falar sobre o mal-estar docente, isto é, tratá-lo, ao invés de seguir a tendência de trabalhos prescritivos do papel e das funções do professor, Voltolini (2009) se posiciona contra a abordagem neuropsiquiátrica do mal-estar docente, a qual exclui a implicação do próprio sujeito na natureza psíquica desse mal-estar. Esse tipo de abordagem induz o sujeito a buscar a causa do problema nas condições objetivas de trabalho, entendendo que as mudanças nessas condições são suficientes para produzir efeitos sobre o mal-estar.

O autor ainda encontra uma importante função para as constantes queixas realizadas entre os docentes e reproduzidas constantemente. Assim ele afirma:

O professor preferirá reencontrar a identidade perdida na sala de aula frente aos alunos na sala dos professores, entre os amigos desterrados, na queixa que os une pelo sofrimento comum. Ali comungarão as dificuldades, falarão sem receio das impotências e combates perdidos, pois não serão julgados, além de o fato provável de que, ao se porem fraternalmente na posição de vítimas, de uma situação aparentemente sem saída, poder lhes possibilitar uma espécie de gozo, em sua face masoquista. Entretanto, esses momentos breves em sua rotina não podem suplantam o que eles não conseguem no resto da jornada e a estratégia se revela insuficiente. (VOLTOLINI 2009, p.34)

Tomamos, em um primeiro momento, a ideia de uma suposta posição de vítima, assumida pelos professores e geradora de um gozo, como uma hipótese e uma justificativa para tantas queixas. E era esse caminho que pretendíamos trilhar a princípio, imaginando encontrar no masoquismo e na dinâmica própria às neuroses a explicação e a função do mal-estar do professor, com base no que Freud (1917 [1916-1917]) uma vez afirmou acerca da existência de um ganho secundário da doença.

Nesse sentido, as queixas dos professores poderiam ser compreendidas como sendo da ordem de uma repetição que gera certa satisfação. Além disso, tal como apontado por Aguiar e Almeida (2008), ao se colocar no lugar de vítima, o docente se exime da parte que lhe cabe no enfrentamento dos problemas, já que o compromisso de transformar a realidade é delegado a outro que, acredita-se, possa resolver as dificuldades de ser professor. Apesar disso tudo, nota-se que a insatisfação e as queixas continuam, mesmo diante de questões já solucionadas, confirmando a hipótese de uma satisfação contida nessas constantes queixas (AGUIAR; ALMEIDA, 2008).

Embora contenha importantes elementos para a interpretação do mal-estar do professor universitário e esteja totalmente coerente com a teoria psicanalítica, essa compreensão se tornaria limitada, na medida em que relegaria a um segundo plano, atribuindo talvez menos importância, as implicações do contexto atual no sofrimento do professor. Afinal, como afirma Pereira, M.R. (2009), o mal-estar do professor é um sintoma dos nossos tempos. Não devemos, pois, deixar de considerar as características da contemporaneidade.

Passa a delinear-se, desta forma, um entendimento de sujeito, fundamentado na leitura psicanalítica, que o considera inserido em uma realidade social, a qual fornece elementos simbólicos para sua constituição subjetiva, tal como proposto por Birman (1999, p.296):

Nessa perspectiva, não existe a possibilidade de delinear o sujeito como um indivíduo, isto é, como uma mônada isolada face ao que lhe é exterior e estrangeiro, mas como algo constituído pela articulação entre o dentro e o fora, o interior e o exterior. Foi justamente isso que Freud nos ensinou – apesar do esquecimento de uma parcela substantiva da comunidade psicanalítica – em “Psicologia das massas e análise do Eu”, quando enunciou que não existiria diferença entre psicologia individual e psicologia coletiva, pois o sujeito se constituiria efetivamente nas bordas entre as pulsões e os sistemas simbólicos, sendo que estes lhe são transmitidos pela ordem social.

Nesse sentido, seguiram-se as investigações, na literatura científica, acerca do mal-estar do professor universitário. Foi possível constatar que o foco dos pesquisadores são principalmente as condições objetivas do trabalho docente no ensino superior, ainda que muitos estudos abordem os efeitos dessas condições na subjetividade do professor.

É o caso dos trabalhos de Bianchetti e Machado (2007) e Rocha e Rocha (2004), que abordam o tema da exigência de produtividade no trabalho de

pesquisadores, docentes da pós-graduação brasileira, e suas consequências para a saúde do professor. Tais pesquisadores destacam o adoecimento, físico e mental, do professor universitário quando inserido na lógica de avaliação do ensino superior, em prática desde o final da década de 1990.

Em um contexto muito próximo daquele, encontram-se pesquisas cujo foco é o trabalho docente no ensino superior. Foi interessante notar que a utilização da expressão trabalho docente para a revisão de literatura resultou, em sua grande maioria, em estudos que abordam a precarização do trabalho docente na atualidade e questionam as atuais relações de trabalho no ensino superior. Destaque para as pesquisas que abordam as consequências da precarização do trabalho na saúde e subjetividade do professor universitário, como é o caso das pesquisas de Araújo, *et al.* (2005), Calderón e Lourenço (2009), Léda (2009), Lima e Lima-Filho (2009), Lopes (2006), Mancebo (2007) e Siqueira (2006).

Mendes, Chaves e Santos (2007) abordam o sofrimento e o significado do trabalho do professor universitário, com base na teoria freudiana e na Psicodinâmica do Trabalho, de Dejours (1992, 1993). O diálogo entre o sofrimento do professor e o contexto universitário é apontado com base no conteúdo levantado em entrevistas com professores universitários. Essa pesquisa enfoca elementos teóricos acerca da dinâmica psíquica com muito mais profundidade do que as demais pesquisas citadas, o que a aproxima da proposta do nosso estudo. Por outro lado, não aborda as características da contemporaneidade e os modos de subjetivação atuais.

Nota-se, portanto, a escassez de pesquisas que realizem uma abordagem teórica do mal-estar do professor universitário na atualidade, tal como pretendemos fazer nesta pesquisa, isto é, integrando um estudo aprofundado sobre a subjetividade – do ponto de vista da teoria psicanalítica – com uma análise das condições objetivas da contemporaneidade e do contexto universitário atual. Além disso, propomos a análise do mal-estar do professor universitário desde a perspectiva de uma psicóloga, e não de um professor, tal como acontece na grande maioria das investigações sobre o tema, o que se constitui como uma das especificidades deste estudo.

Com base nas informações levantadas, deu-se início à delimitação da presente investigação. As questões que surgiram a partir da leitura dos textos sobre o sofrimento do professor universitário foram as seguintes: seria o seu mal-estar uma consequência dos nossos tempos? Ou se trata de uma questão intrínseca ao

sujeito que aparece sob a forma de uma queixa em relação ao trabalho? Ou, ainda, o mal-estar diz respeito a uma particularidade da profissão docente? Enfim, como é possível interpretar o mal-estar do professor universitário na atualidade?

Vale salientar que nos referimos, no presente estudo, ao professor universitário de um modo geral, isto é, àquele que trabalha em instituições públicas e/ou privadas, já que compreendemos que as características da atualidade, bem como as transformações da universidade, atingem toda a classe docente. A fim de realizar tal escolha, nos fundamentamos na pesquisa realizada por Dias (2006), que constatou que as características do Ensino Superior podem ser analisadas como totalizantes, do ponto de vista de seus reflexos no trabalho docente.

No capítulo que dá início a presente investigação, denominado A contemporaneidade e os modos de subjetivação atuais, procuramos contextualizar o período atual e abordar o mal-estar na atualidade, utilizando como referência autores que realizam uma leitura crítica da contemporaneidade e compreendem que as subjetividades produzidas nesse contexto têm como principal característica o sofrimento. As interpretações que esses autores fazem do mal-estar são complementares entre si e permitem um diálogo com a teoria psicanalítica, utilizada por alguns dos autores citados e escolhida para abordar a subjetividade neste estudo. As características do trabalho na atualidade são brevemente abordadas neste capítulo, dando uma visão geral do quanto os aspectos que marcam a contemporaneidade são vivenciados nesse contexto e geradores de muita insegurança para o trabalhador, assunto que está presente nas considerações sobre a docência universitária e que é abordado a seguir.

Na sequência do trabalho são analisadas algumas transformações da universidade, desde sua criação até os tempos atuais. Essa análise é conduzida para a abordagem das características da universidade no Brasil, a qual se dá por meio da análise de autores que possuem uma visão crítica dessas características, especialmente no que se refere à aproximação da universidade da lógica do mercado, que tem como foco a obtenção de lucro com aquilo que produz em seu interior. O principal objetivo desse capítulo é oferecer ao leitor uma visão geral do modo como as universidades estão organizadas atualmente, procurando frisar os aspectos abordados pela grande maioria dos autores que realizam estudos sobre mal-estar do professor universitário. Por esse motivo, o capítulo compreende, ainda, a exposição de quatro trabalhos que, por meio de um discurso comum, referem-se

às consequências subjetivas, nos docentes, das atuais características do ensino superior (BIANCHETTI; MACHADO, 2007; LOPES, 2006; MANCEBO, 2007; ROCHA; ROCHA, 2004). É justamente com base nesse discurso comum – de que os docentes são afetados negativamente pelo atual contexto universitário e, portanto, vivenciam um incômodo constante – que nos autorizamos a falar de um mal-estar do professor universitário na atualidade.

O estudo se segue com a análise das características e expectativas acerca da função docente na atualidade. Para este fim, abordamos a questão da queda da autoridade na contemporaneidade, por meio das proposições de Pereira (2008), que estabelece uma relação entre tal queda e o lugar ocupado pelo professor atualmente. Procuramos, ainda, apresentar alguns aspectos acerca do ideal imposto pelo discurso pedagógico sobre ser professor e a relação do docente com esse ideal. Compreendemos que essa relação resulta em mal-estar, na medida em que, segundo os autores mencionados no estudo, o professor jamais conseguiria atingir esse ideal. Buscamos, então, nos conceitos freudianos de narcisismo e ideal de ego uma explicação para esse mal-estar.

É a partir desse momento do trabalho que nos introduzimos na teoria freudiana e passamos a buscar na psicanálise elementos que nos auxiliem a compreender a constituição da subjetividade. Além do narcisismo e ideal de ego, ainda nesse capítulo abordamos a noção elaborada por Freud sobre a relação do sujeito com o grupo, a fim de compreender o professor universitário nas suas relações e inserido em diferentes grupos.

O último capítulo deste estudo é dedicado à questão da subjetividade em psicanálise. Iniciamos o capítulo com uma breve contextualização acerca do sujeito psicanalítico para, na sequência, nos dedicarmos à análise da posição freudiana acerca do mal-estar, conceito que se localiza no centro da teoria desenvolvida por Freud sobre a subjetividade. Nesse momento, é realizada uma profunda investigação sobre o desenvolvimento de conceitos como angústia, mal-estar, sintoma, neurose, masoquismo, bem como da teoria pulsional.

A ordem em que foram dispostos os capítulos não foi escolhida por acaso. Na medida em que compreendemos o sujeito enquanto constituído nas bordas entre o social e o individual, iniciamos o estudo pela análise desse social, que seria o mais geral, até chegarmos ao mais individual, quando tratamos da constituição do sujeito segundo a psicanálise.

No capítulo de conclusão, partimos, finalmente, para a compreensão do mal-estar do professor universitário. Retomando a proposta do estudo e retornando aos temas abordados ao longo da investigação, procuramos indicar meios possíveis de interpretação dessa realidade.

Passemos, então, à exposição dos temas investigados.

2 A CONTEMPORANEIDADE¹ E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Ainda que não concorde com a utilização do termo pós-modernidade, Guiddens (1991) considera que o mundo está vivenciando uma nova era, que está nos levando para além da modernidade. Mais do que isso, que essa nova era é caracterizada pelas consequências do período moderno, possível de ser localizado no tempo – a partir do século XVII – e no espaço – surgiu na Europa e se tornou mais ou menos mundial.

Com o objetivo de “capturar a vivência da modernidade” (GUIDDENS, 1991, p.140), o autor se utiliza da imagem de um determinado carro em movimento. Não é um carro qualquer, mas sim uma máquina de grande potência que os homens podem guiar apenas coletivamente, por meio de “um puxa-e-empurra tenso e contraditório de diferentes influências” (GUIDDENS, 1991, p.140). Aqueles que resistem a ela podem ser esmagados. A direção tomada muitas vezes pode ser imprevisível e, embora a viagem possa ser agradável em alguns momentos,

[...] até onde durarem as instituições da modernidade, nunca seremos capazes de controlar completamente nem o caminho nem o ritmo da viagem. E nunca seremos capazes de nos sentir inteiramente seguros, porque o terreno por onde viajamos está repleto de riscos de alta-consequência. Sentimentos de segurança ontológica e ansiedade existencial podem coexistir em ambivalência. (GUIDDENS, 1991, p.140).

Com base nessa descrição de nossos tempos, é possível ter uma primeira ideia da maneira como se concebe o período atual, e também as subjetividades atuais, pelo menos na visão dos autores aos quais nos referiremos neste estudo. Trata-se de um tempo caracterizado, tal como o próprio Giddens afirma, pela institucionalização da dúvida, do risco e da instabilidade, em detrimento às certezas estabelecidas em outro tempo.

É nesse sentido que argumenta Hall (2005) a respeito das sociedades modernas – da modernidade tardia – e as suas consequências na formação das identidades. Segundo ele, as sociedades modernas são caracterizadas por

¹ A definição do período atual é objeto de inúmeras discussões entre diferentes autores da Sociologia, inclusive entre os autores referidos no presente estudo. Reconhecemos essas divergências, porém não pretendemos abordar essa discussão. No contexto da presente pesquisa, seguiremos os termos utilizados por cada autor ao qual nos estaremos referindo, por isso o período atual ser denominado de diferentes formas: modernidade tardia, pós-modernidade, modernidade líquida ou fluida. No caso de referências próprias, optamos pela utilização de termos mais neutros, como período atual, atualidade ou contemporaneidade.

mudanças constantes, rápidas e permanentes. Como resultado das transformações estruturais e institucionais, o sujeito, que antes se dizia constituído de uma identidade estável, agora se vê composto por diferentes identidades, muitas vezes contraditórias entre si. Isto é,

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL, 2005, p.9).

Hall aponta cinco rupturas nos discursos do conhecimento moderno, às quais atribui esse deslocamento da concepção de sujeito na modernidade. Essas descentrações, tal como as denomina o autor, são: as tradições do pensamento marxista; a descoberta do inconsciente por Freud²; o trabalho do linguista estrutural, Ferdinand de Saussure; o trabalho de Michel Foucault e o impacto do feminismo (HALL, 2005). À sua maneira, todas essas cinco rupturas contribuíram para a compreensão do sujeito pós-moderno enquanto tendo uma identidade contraditória, fragmentada e inacabada – em detrimento ao sujeito do Iluminismo, que era visto como tendo uma identidade fixa e estável –, na medida em que passam a propor um novo entendimento do homem e da sua relação com o mundo.

Em uma linha de pensamento muito próxima dessa, Bauman (2001) compreende que as identidades atuais são tão instáveis quanto todas as coisas do mundo, exigindo que os sujeitos mantenham a flexibilidade e a velocidade para se adaptarem às mudanças constantes.

O autor associa a atual fase da modernidade a adjetivos como fluidez, liquidez e leveza. Segundo ele, vivemos hoje um momento que prima pelo movimento, pela instabilidade e pela inconstância, por isso a utilização de tais adjetivos. Diferente da solidez de um outro momento, em que havia a possibilidade de prever e, portanto, administrar o mundo, a modernidade líquida – tal como a define o autor – é caracterizada pelas constantes e imprevisíveis mudanças.

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de

² Os impactos da descoberta do inconsciente por Freud na concepção de sujeito serão abordados no início do capítulo 5, momento em que se buscará contextualizar o sujeito para a psicanálise, a fim de tratar da questão da subjetividade desde a perspectiva psicanalítica.

um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua e irrefreável e sempre incompleta modernização, a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade). (BAUMAN, 2001, p.36)

Certamente, a condição humana é fortemente afetada pelas transformações advindas desse novo período. As subjetividades sofrem as consequências desse momento em que domina o discurso da produtividade, da competitividade, da rapidez e da individualidade. Há um mal-estar inerente à condição humana atual, assim como havia na época de Freud, ainda que dotado de novos contornos.

Na introdução do livro *O mal-estar da pós-modernidade*, Bauman (1998) traça um interessante paralelo entre os mal-estares da modernidade – cujas referências são as concepções freudianas do mal-estar na civilização (FREUD, 1930 [1929]) – e os mal-estares contemporâneos. A fim de fundamentar a comparação, o autor dá destaque a um importante aspecto, que assume um lugar diferenciado em cada época: a liberdade individual.

É justamente da escassez de liberdade – resultado do excesso de organização da vida civilizada – que provem o mal-estar que marca a modernidade, e consequentemente a visão freudiana de subjetividade, afirma Bauman (1998). Em favor da segurança, sacrificou-se parte da liberdade individual e a consequência disso é a impossibilidade de se alcançar a felicidade plena. Essa é a conhecida fórmula proposta por Freud em 1930 e incansavelmente repetida para justificar a infelicidade como o destino do homem civilizado.

Oito décadas após Freud ter escrito *O mal-estar na civilização*, é a liberdade individual que reina soberana. O sujeito pós-moderno sacrifica uma parte de suas possibilidades de segurança por felicidade (BAUMAN, 1998), o que também não assegura um estado pleno de satisfação, mas apenas momentos dela, tal como exposto também por Freud em 1930.

De acordo com Bauman (1998), os mal-estares da modernidade estavam relacionados à pequena liberdade adquirida para a felicidade individual, enquanto os mal-estares da pós-modernidade relacionam-se a uma liberdade para a busca pelo prazer que tolera um mínimo de segurança individual. É o prazer individual, portanto, que estabelece a ordem a ser seguida na contemporaneidade.

Em sua versão presente e pós-moderna, a modernidade parece ter encontrado a pedra filosofal que Freud repudiou como uma fantasia ingênua e perniciosa: ela pretende fundir os metais preciosos da ordem limpa e da limpeza ordeira diretamente a partir do ouro do humano, do demasiadamente humano reclamo de prazer, de sempre mais prazer e sempre mais apazível prazer – um reclamo outrora desacreditado como base e condenado como autodestrutivo. (BAUMAN, 1998, p.9)

É importante situar que as declarações freudianas acerca do mal-estar do sujeito civilizado levam em consideração o modo moderno de conceber a civilização e a inserção do homem nesse tipo de relação. Em 1908, Freud já concebia o homem como um ser prejudicado pela organização da vida moderna. Em 1930, a afirmação freudiana de que o homem civilizado abre mão da felicidade por um mínimo de segurança confirma e reforça a visão crítica de Freud acerca das exigências impostas ao homem moderno.

Era o estatuto do sujeito no mundo moderno o que instigava Freud em suas indagações ainda hoje perturbadoras. Dessa maneira, pode-se não apenas inscrever historicamente a obra de Freud no horizonte da modernidade como também encontrar nesta a matéria-prima para a construção do discurso psicanalítico. [...] Com efeito, mediante a leitura freudiana do mal-estar na civilização, estamos diante da crítica psicanalítica da modernidade. (BIRMAN, 1999, p.17)

Considerando que a leitura freudiana do mal-estar está profundamente atrelada à modernidade, isto é, a um período anterior da história humana, Birman (1999) propõe uma leitura do mal-estar na atualidade.

O autor se propõe a realizar essa leitura tendo como referência a problemática da subjetividade. Isso porque “não se pode falar de mal-estar sem que se aluda ao sujeito, já que o mal-estar se inscreve sempre no campo da subjetividade.” (BIRMAN, 1999, p.15). A fim de analisar o que se passa nas subjetividades, Birman busca elencar os destinos do desejo na atualidade, na medida em que, desta forma, torna-se possível investigar o que há de sofrimento nas atuais formas de subjetivação e, então, elaborar uma compreensão do mal-estar contemporâneo.

O autor se utiliza dos instrumentos teóricos formulados por Lasch (1979) e Debord (1997) para realizar a leitura das novas formas de subjetivação na atualidade. Ambos têm em comum uma dura crítica à sociedade moderna e suas considerações dão um colorido especial para qualquer análise que as tome como ponto de partida, na medida em que serão sempre caracterizadas pelo mesmo tom

crítico utilizado por eles. É o caso do próprio Birman e dos demais autores referenciados na presente pesquisa. A escolha desses autores não se deu sem considerar essa implicação diante das características da contemporaneidade.

Voltemo-nos, por alguns instantes, a breves considerações acerca das principais obras desses dois autores. A sociedade do espetáculo, de Debord (1997) foi publicada pela primeira vez na França, em 1967, e tornou-se conhecida em 1968, em virtude dos tumultos ocorridos naquele ano. A obra retrata um momento em que os meios de comunicação de massa atingem um estado de desenvolvimento tão avançado, que fazem da imagem e da aparência o valor mais importante a ser adquirido. O espetáculo, segundo o autor, é uma visão de mundo: “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação.” (DEBORD, 1997, p.13, grifo do autor).

Sendo que: “o espetáculo é a *afirmação* da aparência e a afirmação de toda vida humana – isto é, social – como simples aparência.” (DEBORD, 1997, p.16, grifo do autor). E o que de fato existe é aquilo que aparece na mídia, aquilo que está na pauta dos telejornais. Tantos anos se passaram e ainda vivenciamos exatamente o que foi descrito por Debord na década de 60, talvez com mais força, em virtude dos avanços dos meios de comunicação, especialmente da Internet.

Birman (1999, p.168, grifo do autor) aponta as consequências vividas pelo o indivíduo inserido na cultura do espetáculo:

Na cultura do espetáculo, o que se destaca para o indivíduo é a exigência infinita da *performance*, que submete todas as ações daquele. De novo aqui se confunde o ser com o parecer, de maneira que o aparecimento ruidoso do indivíduo faz acreditar no seu poder e fascínio. Nessa *performance*, marcada pelo narcisismo funesto em seus menores detalhes, o que importa é que o eu seja glorificado, em extensão e em intenção. Com isso, o eu se transforma numa majestade permanente, iluminado que é o tempo todo no palco da cena social.

Nota-se, nessa citação, uma referência às considerações de Lasch (1979). Em A cultura do narcisismo, o autor utiliza o conceito psicanalítico de narcisismo para compreender o impacto psicológico, no indivíduo, das mudanças sociais; o narcisismo seria uma defesa contra as tensões da vida moderna.

Inserido na sociedade norte-americana na década de 1970, o autor questiona alguns aspectos da vida psíquica dos sujeitos de sua época, tais como: a dificuldade de crescimento e desenvolvimento pessoal, o medo de envelhecer, a instabilidade

das relações pessoais e a insuficiência dos seres humanos em darem conta, por seus próprios meios, dos perigos que os envolvem. Lasch constata o quanto os indivíduos modernos estão voltados para preocupações pessoais, resultado do embotamento das preocupações políticas.

Nascem, assim, os homens narcisistas de nosso tempo, caracterizados pela superficialidade emocional, medo da intimidade, hipocondria, pseudoautopercepção, promiscuidade sexual, horror à velhice e à morte (LASCH, 1979). Além disso, estão voltados a interesses particulares, geralmente referidos ao próprio corpo, deixando de lado ideais que visam ao bem comum. A incessante busca de prazer do homem contemporâneo, segundo Lasch, torna-se uma obsessão, seguida de queixas de vazio interior. No mesmo sentido tomado por Debord, o autor aponta, finalmente, o papel da mídia em dificultar que os homens aceitem a realidade cotidiana, tornando insuportáveis o fracasso e a perda.

Birman (1999) imprime sua marca na medida em que realiza uma leitura da subjetividade em que conjuga os valores da exterioridade, descritos por Debord, com o autocentrismo de Lasch. Segundo essa leitura, o sujeito inserido na cultura do narcisismo e do espetáculo tem seu desejo sucumbido diante das demandas de autocentrismo e espetáculo e frente à exaltação dos emblemas narcísicos do eu (BIRMAN, 1999). Para além desse fato, e complementarmente a ele, considera que “o individualismo produzido pela modernidade, num mundo marcado pela morte de Deus e perpassado pela racionalidade do social, conduziu a um desamparo inédito e a um masoquismo devastador.” (BIRMAN, 1999, p.48).

É especialmente à presença do desamparo na constituição subjetiva que o autor se dedica, desamparo este que está no fundamento do que se compreende como mal-estar. Birman (1999) se refere à pulsão de morte como condição do sujeito na posição de desamparo, esta concebida como uma posição insuperável da subjetividade. Ou seja, o sujeito nasce e permanece nessa posição por toda a sua vida. Aqui novamente é possível fazer uma referência à ideia, esboçada por Freud em 1930, sobre a impossibilidade de a felicidade ser alcançada por uma fórmula universal, mas apenas de maneira singular, através da economia pulsional de cada um.

Sob o desamparo, segundo Birman (1999), o sujeito é perpassado por intensidades pulsionais em excesso, sendo obrigado a dar conta de encontrar objetos que possibilitem a satisfação das pulsões, por um lado, e nomear esse

excesso de pulsão, por outro. Tudo isso se coloca permanentemente para o sujeito, já que a pulsão, como força constante, se apresenta repetidamente. É a incapacidade de lidar com a intensidade e o excesso pulsional, segundo o autor, a característica mais marcante do sofrimento na atualidade.

Localizada no centro das reflexões sobre o desamparo, a feminilidade constitui o registro psíquico que marca os sujeitos e revela sua finitude e as incertezas de suas ações. Tal registro se desdobra no desamparo (BIRMAN, 1999) e transcende a diferença sexual. Homens e mulheres têm horror à feminilidade, já que esta não faz nenhuma referência ao falo.

Conseguir permanecer e suportar a dor provocada pela posição de desamparo e de feminilidade é o grande desafio colocado para o sujeito em uma análise. [...] colocado nessa posição limite, entre a vida e a morte, o sujeito pode constituir efetivas possibilidades de sublimação e de criação, pela construção de uma forma singular de existência e de um estilo próprio para habitar seu ser. (BIRMAN, 1999, p.45).

Portanto, é a partir da experiência limite do desamparo – na vivência trágica da feminilidade – que um sujeito pode se constituir. Entretanto, segundo Birman (1999), o sujeito pode recusar essa experiência, desde que assuma uma das seguintes posições subjetivas: a subjetividade masoquista – presente em todas as estruturas clínicas – e a subjetividade perversa – socialmente valorizada na atualidade. Ambas as posições se constituem a partir de uma recusa do sujeito à feminilidade e ao desamparo.

[...] no masoquismo o sujeito busca um *senhor* e um *mestre* para se colar e se fundir com o intuito de evitar a dor do desamparo, mesmo que para isso se transforme em um servo do outro. [...] o sujeito perverso é o contraponto que se enlaça necessariamente na oferta masoquista, oferecendo ao masoquista a proteção que demanda para seu desamparo. (BIRMAN, 1999, p.47-48, grifo do autor).

Isso não significa que não haverá sofrimento. A escolha por uma dessas posições subjetivas serve para que o sujeito não vivencie a dor própria do existir, além de facilmente se adaptarem às condições de vida subjetiva impostas na contemporaneidade.

Uma dessas condições, que segundo Bauman (2001) não é uma escolha, mas sim uma fatalidade para o homem contemporâneo, é a individualização, própria à cultura do narcisismo, conforme interpretado por Lasch (1979) em que a subjetividade está centrada no eu, sem possibilidades de troca com o outro. Na

interpretação de Birman (1999, p.266): “a cultura do narcisismo revela como nunca a impossibilidade de alteridade e intersubjetividade, por onde se empreende a economia narcísica do gozo sem reconhecimento do sujeito da diferença.”

Nesse sentido, Roudinesco (2000) denomina o momento atual como a era da individualidade, a qual aparece em substituição a uma era da subjetividade. Segundo a autora, o homem de hoje oferece a si mesmo a ilusão de uma liberdade absoluta e de uma independência que o desvincula de suas raízes e de sua coletividade, o que o transforma no contrário de um sujeito. “Por isso, liga-se a redes, a grupos, a coletivos e a comunidades, sem conseguir afirmar sua verdadeira *diferença*.” (ROUDINESCO, 2000, p.14, grifo do autor). Esse homem procura, ainda, fugir de seu inconsciente e retirar de si todo o conflito, por isso a atualidade ser considerada a era da individualidade e não mais da subjetividade, isto é, do “sujeito do inconsciente, consciente de sua liberdade, mas atormentado pelo sexo, pela morte e pela proibição.” (ROUDINESCO, 2000, p.19).

Costa (2004) aborda o tema da individualidade na sociedade contemporânea pela via do enfraquecimento das instituições tradicionais, como a religião, a família, o trabalho, a política, dentre outros. A posição do autor, entretanto, é de questionamento acerca da compreensão de muitos críticos da modernidade que afirmam que sofremos atualmente de uma queda dos valores tradicionais. Isto é, que esses valores não são mais os responsáveis em dar sentido a nossas vidas.

A hipótese de Costa (2004) é de que, pelo contrário, a religião, a família, o trabalho e a política não perderam a força normativa que tiveram em outro momento. Essas instâncias, que ocupavam o lugar do incontestável, deixaram, sim, de agir por meio de regras impessoais e universais: “o lugar do universal, do incontestável, passa a ser ocupado pelo mito cientificista” (COSTA, 2004, p.189). É a ciência, ao ocupar o lugar da verdade, que dita as regras e propõe recomendações morais de teor universal.

A renaturalização das condutas humanas, todavia, não tenta descartar os antigos valores, e sim retraduzi-los no triunfalismo cientificista. O cuidado de si, antes voltado para o desenvolvimento da alma, dos sentimentos ou das qualidades morais, dirige-se agora para a longevidade, a saúde, a beleza e a boa forma. Inventou-se um novo modelo de identidade, a *bioidentidade*, e uma nova forma de preocupação consigo, a *bioascese*, nos quais a *fitness* é a suprema virtude. Ser jovem, saudável, longo e atento à forma física tornou-se a regra científica que aprova ou condena outras aspirações à felicidade. (COSTA, 2004, p.190, grifo do autor).

Desta forma o autor justifica seu entendimento de que o culto ao corpo é um importante fato cultural associado ao desengajamento público e ao individualismo na sociedade atual, o que o permite utilizar as expressões “personalidade somática” e “cultura somática” (COSTA, 2004, p.194) para se referir ao que dá suporte à identidade e à subjetividade na contemporaneidade. Segundo o autor, a cultura somática privilegia o prazer e a aparência em detrimento do desejo e da profundidade emocional, concepção que vai ao encontro do exposto por Lasch (1979), Debord (1997), Bauman (1998), Birman (1999) e Roudinesco (2000).

Na medida em que a identidade pessoal se confunde com o aspecto corporal, isto é, a identidade é exposta na superfície corporal (COSTA, 2004), o indivíduo atual se sente observado a todo momento pelo outro, que pode invejá-lo ou humilhá-lo pela sua forma física. Assim, essa “desconfiança persecutória” (COSTA, 2004, p.199) se torna uma das características marcantes do indivíduo atual, ao lado da hipersensibilidade e da superficialidade e uniformidade compulsivas.

Costa (2004) se refere à hipersensibilidade como uma preocupação constante com toda e qualquer observação referente à aparência física. O autor utiliza como exemplo a competição gerada em torno de hábitos alimentares e exercícios físicos: quem faz mais exercícios, quem ingere mais vegetais, quem perde mais quilo em menos tempo, etc.; além do julgamento daqueles que não se importam com tais questões de serem problemáticos do ponto de vista emocional. Isso tudo porque estamos suscetíveis à opinião do outro que nos observa.

A superficialidade e uniformidade compulsivas, por sua vez, são entendidas como uma forma de proteção da identidade pela via do repetitivo, do comum, sem nenhuma particularidade. Desta forma, o indivíduo não corre o risco de ser exposto naquilo que gostaria de manter em sigilo (COSTA, 2004). Portanto:

A personalidade somática se tornou uma espécie de antipersonalidade pelos próprios mecanismos que a constituem. De um lado, só dispõe das aparências corpóreas para singularizá-la e individualizá-la como identidade irrepitível; de outro, pelo fato de só dispor da aparência como meio de individualização, procura anulá-la para escapar ao sentimento persecutório da vulnerabilidade ao olhar do outro. (COSTA, 2004, p.200).

Segundo Bauman (2001), “A apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna.” (p.39). Essa individualização implica uma liberdade individual de escolher e experimentar, que não tem precedentes. Por outro lado, os indivíduos devem lidar com as consequências dessa permanente

individualização. Uma delas é a exagerada responsabilização do próprio indivíduo pelos seus insucessos e sofrimentos. Vale expor literalmente o que o autor descreve a esse respeito:

[...] se ficam doentes, supõe-se que foi porque não foram suficientemente decididos e industriais para seguir seus tratamentos; se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho; se não estão seguros sobre as perspectivas de carreira e se agoniam sobre o futuro, é porque não são suficientemente boas em fazer amigos e influenciar pessoas e deixaram de aprender e dominar, como deveriam, as artes da auto-expressão e da impressão que causam. Isto é, em todo caso, o que lhes é dito hoje, e aquilo que passaram a acreditar, de modo que agora se comportam como se essa fosse a verdade. (BAUMAN, 2001, p.43)

Ou seja, o peso sobre o próprio indivíduo tira, de certa maneira, do espaço social a responsabilidade pela produção das contradições da existência individual. Além disso, “Os medos, ansiedades e angústias contemporâneos são feitos para serem sofridos em solidão. Não se somam, não se acumulam numa ‘causa comum’, não têm endereço específico, e muito menos óbvio.” (BAUMAN, 2001, p.170).

O indivíduo vive, portanto, constantemente sob o risco da autoreprovação e do autodesprezo, o que não é fácil (BAUMAN, 2001). Entretanto, é a partir do reconhecimento dessa condição – da individualização – que os indivíduos devem descobrir meios de enfrentar seus impactos. O autor observa, no entanto, que os indivíduos da modernidade líquida estão mais preocupados em expressar sua insatisfação, sem a preocupação de gerar transformações:

[...] nossa sociedade – uma sociedade de “indivíduos livres” – fez da crítica da realidade, da insatisfação com “o que está aí” e da expressão dessa insatisfação uma parte inevitável e obrigatória dos afazeres da vida de cada um de seus membros. [...] Somos talvez mais “predispostos à crítica”, mais assertivos e intransigentes em nossas críticas, que nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica é, por assim dizer, “desdentada”, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na “política-vida”. (BAUMAN, 2001, p.31)

Maia (2003) entende o narcisismo contemporâneo não apenas enquanto um individualismo, mas enquanto suporte de um grave sofrimento psíquico e de uma grande vulnerabilidade ao trauma e à dor. A autora aponta, ainda, como consequência da cultura contemporânea, a culpabilização de si mesmo por não atingir o modelo de subjetividade:

A cultura contemporânea não oferece o anteparo simbólico necessário para que o eu se sinta em harmonia com seu próprio corpo e subjetividade; pelo contrário, devolve-lhe a culpabilização pela falência própria em não atingir os modelos veiculados pelos simulacros tecnológicos do ideário contemporâneo. (MAIA, 2003, p.87)

Conforme Birman (1999), existe um estilo de sujeito em destaque na atualidade, cuja base se encontra no ideal de valores que pauta as individualidades, isto é, que valoriza determinados aspectos da personalidade em detrimento de outros. A forma como as perturbações psíquicas são interpretadas, por exemplo, fornece elementos que indicam aquilo que devemos ser. Ou seja, ao haver uma definição do que são perturbações e o que são apenas aspectos comuns da personalidade, há uma indicação do que é aceito ou não socialmente.

Ao posicionar a depressão no centro das doenças psíquicas das sociedades democráticas, Roudinesco (2000) considera que, ao lado dela, encontram-se inúmeros tratamentos cujo objetivo é oferecer uma solução, seguindo a atual valorização dos processos de normalização dos sujeitos e distanciando-os da subjetividade, quanto mais os aproxima de uma lógica narcísica em que o indivíduo só é importante enquanto obtém êxito.

Birman (1999) propõe uma interessante diferenciação de sentido existente entre duas expressões referentes ao sujeito – o dentro-de-si e o fora-de-si – cuja presença no discurso social ilustra uma das distinções existentes entre modernidade e pós-modernidade. Segundo o autor, em tempos passados a expressão fora-de-si era utilizada para definir pessoas psiquicamente descontroladas e, conseqüentemente, apartadas da sociedade. O dentro-de-si, em contrapartida, qualificava o sujeito cuja conduta era aceita socialmente. Atualmente, tais expressões indicam outra dicotomia. É o dentro-de-si que não tem espaço na sociedade atual, pois implica em uma interiorização, valorizada pela psicanálise, mas rechaçada pelas regras de conduta atuais. O dentro-de-si, atualmente, estaria presente nos depressivos, por exemplo. Um indicativo de anormalidade, portanto. O fora-de-si, por sua vez, é aquele que tem espaço na atualidade, pois indica o sujeito que, embora individualista, está voltado para fora, ou seja, para a apreciação do outro. Segundo Birman (1999, p.23), portanto,

[...] a subjetividade construída nos primórdios da modernidade tinha seus eixos constitutivos nas noções de interioridade e reflexão sobre si mesma. Em contrapartida, o que agora está em pauta é uma leitura da subjetividade

em que o autocentrimento se conjuga de maneira paradoxal com o valor da exterioridade.

Como consequência das constantes transformações da ordem social, portanto, os modelos instituídos de subjetividade se transformam tantas vezes quantas forem necessárias, sendo que é o próprio sujeito quem paga o preço por se submeter a tantas mudanças.

Incrementa-se muito, dessa maneira, o potencial de incerteza do sujeito, já que este passa a ser exposto a maiores opções e escolhas. A insegurança e a angústia se multiplicam, como consequência. Estas se transformam em sua qualidade, assumindo novas formas anteriormente inexistentes, além de seu aumento quantitativo. Em função disso, o desamparo do sujeito se incrementa bastante, revelando-se o tempo todo como uma ferida exposta e sangrenta. Enfim, o sujeito passa a se inscrever num mundo que lhe abre muitas possibilidades, mas que também lhe aponta muitas impossibilidades existenciais. (BIRMAN, 1999, p.78-79).

Nesse sentido, Maia (2003) aponta o paradoxo existente entre o processo de constituição da subjetividade, que necessita de tempo, e a cultura contemporânea, que prima pela instantaneidade, pelo efêmero e, conseqüentemente, pela superficialidade. Tal entendimento pode ser atribuído à eterna insatisfação a que Bauman (2001) se refere como o ideal pós-moderno de subjetividade, o que torna o homem incapaz de parar e de ficar parado, mantendo-se, assim, em constante movimento.

A despeito de suas sucessivas e sempre pouco duráveis reificações, o desejo tem a si mesmo como objeto constante, e por essa razão está fadado a permanecer insaciável qualquer que seja a altura atingida pela pilha dos outros objetos (físicos ou psíquicos) que marcam seu passado. (BAUMAN, 2001, p.88)

No campo do trabalho, as consequências não são menos marcantes. Como bem afirma Sennett (2005), a ênfase na flexibilidade exige que os trabalhadores “sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais.” (SENNETT, 2005, p.9). Além de causar ansiedade, em virtude das incertezas diante dos futuros caminhos a seguir, o impacto sobre o caráter do sujeito é considerado pelo autor como o aspecto da flexibilidade que causa mais confusão.

Se, por um lado, como afirma Sennett (2005), essa flexibilidade dá, aparentemente, mais liberdade às pessoas para moldarem suas vidas, por outro lado, essa nova ordem impõe novos controles, ainda mais difíceis de compreender.

Bauman (2001), nesse sentido, define a flexibilidade como “o slogan do dia” (p.169), o qual caracteriza a vida de trabalho com incertezas, na medida em que anuncia o fim dos contratos seguros de trabalho. Nesse contexto, a flexibilização seria, como nas palavras de Souza (2000), um termo quase poético para definir a precarização do trabalho, noção tão discutida pelos docentes acerca do seu trabalho no ensino superior.

O mundo do trabalho, portanto, sofre as consequências das transformações dos modos de vida contemporâneos. Isso é óbvio. A própria concepção de trabalho e sua significação para os sujeitos foram transformadas. Alguns autores compreendem, inclusive, que o trabalho não se constitui mais como o valor dominante, nem tampouco parte do projeto de uma vocação para toda a vida, deixando, assim, de ser um eixo seguro em torno do qual se definem as identidades e os projetos de vida (BAUMAN, 2001). Ademais,

Poucas pessoas apenas – e mesmo assim raramente – podem reivindicar privilégio, prestígio ou honra pela importância e benefício comum gerados pelo trabalho que realizam. Raramente se espera que o trabalho “enobreça” os que o fazem, fazendo deles “seres humanos melhores”, e raramente alguém é admirado e elogiado por isso. A pessoa é medida e avaliada por sua capacidade de entreter e alegrar, satisfazendo não tanto a vocação ética do produtor e criador quanto as necessidades e desejos estéticos do consumidor, que procura sensações e coleciona experiências. (BAUMAN, 2001, p.161)

Cabistani (2000) atribui às mudanças e ao descentramento do trabalho como referência identitária o surgimento de novos sintomas, como o famoso estresse. A autora utiliza a metáfora do Frankenstein para definir os monstros que vêm sendo criados pelo sistema produtivo, o qual deve assumir a responsabilidade por sua criação.

Tamanho impacto das condições atuais do trabalho sobre a vida do sujeito se deve à importância que ele assume na vida subjetiva ou, nas palavras de Freud, na economia da libido. Segundo ele,

Nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo tão firmemente à realidade quanto a ênfase concedida ao trabalho, pois este, pelo menos, fornece-lhe um lugar seguro numa parte da realidade, na comunidade humana. A possibilidade que essa técnica oferece de deslocar uma grande quantidade de componentes libidinais, sejam eles narcísicos, agressivos ou mesmo eróticos, para o trabalho profissional, e para os relacionamentos humanos a ele vinculados, empresta-lhe um valor que de maneira alguma está em segundo plano quanto ao de que goza como algo indispensável à preservação e justificação da existência em sociedade. (FREUD, 1930 [1929], p.99).

Também atribuindo grande importância ao trabalho na vida subjetiva, Jerusalinsky (2000) compreende a vocação enquanto um sintoma, com toda a implicação que esse termo tem para o sujeito:

Todo mundo concordará, rapidamente, em que a vocação é um sintoma, porque todo mundo se queixa de quanto trabalho dá levar adiante uma verdadeira vocação. Por acaso alguém não se queixa de quanto trabalho passa ao fazer seu trabalho? Queixa curiosamente endereçada ao “objeto” de sua própria escolha. (JERUSALINSKY, 2000, p.47)

Partindo de considerações de Freud e Lacan, Jerusalinsky (2000) compreende o sintoma como uma forma legítima – isto é, aceita socialmente – encontrada pelo sujeito para desfrutar de sua presença no mundo. O sintoma – e a vocação, portanto – tem uma importante função na relação do sujeito com o mundo; é a forma escolhida de representar a si mesmo nesse mundo.

Cabistani (2000) complementa afirmando que na realização de um trabalho, qualquer que seja ele, o sujeito imprime sua marca, isto é, algo que provém do seu desejo e produz, assim, singularidade. E quando isso não é possível, os efeitos não passam despercebidos, já que todo o seu ser está envolvido nesse processo.

Ou seja, ainda que situado fora do centro dos valores dominantes dos seres humanos; ainda que tendo adquirido uma significação mais estética; ainda que satisfatório por si mesmo e não mais pelos efeitos que traz à humanidade e às futuras gerações (BAUMAN, 2001); ainda assim o trabalho envolve o sujeito em um nível tão profundo que é capaz de afetá-lo a ponto de ser o responsável pelo seu bem-estar ou mal-estar, o que poderá ser verificado nas considerações acerca do docente universitário no próximo capítulo.

Os docentes universitários, como qualquer trabalhador, vivenciam as transformações das universidades, que por sua vez absorvem as características do período atual em prol da sua sobrevivência. Como se verá na sequência, as características observadas ao longo deste capítulo – a competitividade, a produtividade, o individualismo, a flexibilidade das relações de trabalho, enfim, tudo aquilo que tem gerado efeitos na subjetividade dos trabalhadores e dos homens em geral – são apontadas pelos críticos da universidade atual e pelos próprios docentes que trabalham nessas instituições como características presentes no contexto universitário.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE E O DOCENTE

No mundo inteiro, as universidades estão passando por profundas transformações. Isso está claro no que consta da Conferência Mundial sobre Educação Superior³, realizada em Paris em 1998, e que se repete na mesma Conferência, realizada em 2009. Além de uma lista de preocupações a serem atendidas mundialmente, fala-se em uma nova cultura universitária, composta por algumas novidades – a massificação da educação superior, as novas tecnologias de informação e comunicação presentes na educação, a gestão estratégica, a abertura internacional e a responsabilidade social – as quais geram desafios para a educação superior como um todo.

Nesse contexto, as instituições de educação superior são demandadas a apresentar respostas a esses desafios e a consequência inevitável é uma série de transformações que afetam desde a missão, a organização e as estruturas acadêmicas das universidades, até seus métodos de ensino-aprendizagem, o trabalho individual, dentre outros (BERNHEIM, 2008).

Dentre essas transformações, Bernheim (2008) destaca os novos paradigmas para os processos de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, na medida em que o processo de transmissão do conhecimento passa a ser focado no aprendiz, com o professor não ocupando mais o centro principal desse processo, gera-se uma crise do modelo pedagógico tradicional. O autor não deixa de ressaltar a importância que o professor continua exercendo, considerando que a relação professor-aluno está na base de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Segundo ele, entretanto:

Este modelo precisa ser reformado, tendo em vista o fato indiscutível do crescimento acelerado do conhecimento contemporâneo, acompanhado de sua rápida obsolescência, como também em face de outra realidade como o deslocamento do sistema escolar como único supridor da educação, com o advento da *escola paralela* da mídia de massa e a rápida disseminação da informação, com o recurso das modernas tecnologias. Não pode haver dúvida de que esses fenômenos modificam necessariamente o modelo pedagógico e o papel do professor universitário. (BERNHEIM, 2008, p.33, grifo do autor).

³ No ano de 1998, a UNESCO convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, com o objetivo de prover soluções para os desafios da educação superior mundial e de colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior. Realizada em Paris, de 5 a 9 de outubro do referido ano, a Conferência resultou na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998). Em 2009, a segunda Conferência aconteceu em Paris.

Porém não são apenas esses fatores que afetam o papel do professor universitário. Como será exposto a seguir, a atual configuração do ensino superior, especialmente no que se refere à forma como as universidades são administradas – seguindo o modelo de grandes empresas que têm a produtividade como objetivo final – exerce influência significativa nas relações de trabalho dentro dessas instituições, transformando a função do professor.

Este capítulo trata, de modo geral, das características da universidade na atualidade e da inserção do docente nesse contexto. Por meio da exposição de algumas pesquisas que abordam o mal-estar do docente universitário diante das atuais condições de trabalho, procuraremos demonstrar haver um discurso comum entre os autores, eles próprios sujeitos de uma queixa recorrente no universo do professor universitário e porta-vozes de um grave incômodo que permeia a função docente na atualidade.

Iniciemos com um breve histórico das universidades, passando a tratar das características da universidade no Brasil para, então, ingressarmos nas considerações acerca da inserção dos docentes nesse contexto.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE

Segundo Santos Filho (2000), a universidade, tal como conhecida atualmente, é uma instituição essencialmente moderna, tornando-se alvo das críticas e questionamentos voltados aos fundamentos da modernidade. Nesse sentido, Goergen (2000) se refere a uma crise de identidade da universidade na atualidade, em virtude, dentre outros fatores, de uma nova realidade institucional: a dependência do mercado. Além de fonte de recursos, o mercado tornou-se o “referencial de desempenho e produtividade que legitima socialmente a universidade.” (GOERGEN, 2000, p.142).

O autor ainda levanta uma questão fundamental: em que medida as transformações da universidade afetarão as disciplinas, as bibliotecas, as pesquisas, bem como a sala de aula e a relação professor-aluno? A própria figura e função do professor são questionadas em virtude das novas configurações institucionais, o que certamente produz seus efeitos subjetivos.

Sobre a crise da universidade, Pereira, E.M. de A. (2009) se refere à impossibilidade da universidade em atender a uma série de expectativas às quais tem sido solicitada a responder:

Ao lado das atividades de ensino e pesquisa que, em si, já demandam um complexo de atividades, uma série infinita de solicitações é imposta a ela: contribuir na esfera pública; liderar o processo de desenvolvimento do país; acelerar o ritmo das inovações; favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais; estimular uma melhora para a qualidade de vida da população; colocar-se à disposição da indústria, da economia e das agências sociais; gerar fundos para o financiamento de suas atividades; fazer parcerias com empresas para o desenvolvimento de projetos externos; favorecer soluções científicas e tecnológicas para os problemas da sociedade local, regional e nacional; atender as novas clientela discentes e adaptar-se a elas; oferecer cursos de educação continuada; etc. (PEREIRA, E.M. de A., 2009, p.38)

Com o objetivo de apontar as características da universidade contemporânea e diferenciá-la da universidade do período moderno, Santos Filho (2000) faz uma retrospectiva das transformações sofridas pela instituição, desde sua criação até o período atual. Segundo o autor, a universidade foi criada durante um período em que a religião ditava os critérios da ciência e da vida humana. Por esse motivo, a universidade, durante esse período, é marcada pela chancela da Igreja, que impõe restrições de pensamento, pesquisa e transmissão de conhecimento. A função docente consistia na simples transmissão e repetição do conhecimento estabelecido, característica que permaneceu durante longo período, mesmo após a entrada do mundo ocidental na modernidade (SANTOS FILHO, 2000).

Em suma, na Idade Média, ou seja, na época imediatamente anterior ao início do mundo moderno, prevalecia o argumento de autoridade da Igreja ou o argumento da autoridade de Aristóteles ou de São Tomás de Aquino. No período moderno, ao contrário, já não é a religião nem a metafísica que vão ditar os critérios da ciência e da vida modernas, mas a razão humana, especialmente aquela articulada à ciência, que vai se tornar hegemônica a partir deste período até os tempos atuais, quando passa a entrar em crise. (SANTOS FILHO, 2000, p.28).

Com a criação da Universidade de Berlim, na primeira década do século XIX, prevalece o princípio da liberdade acadêmica do professor e do estudante. Nesse período, marcado pela racionalidade científica – característica da modernidade – a universidade estava ligada à autoridade do Estado, uma autoridade mais distante do que a exercida pela Igreja em época anterior e que, embora ainda exercesse restrições, permitiu que a universidade conquistasse maior autonomia de pesquisa e produção de conhecimento. “A liberdade de ensinar significou, na Universidade de

Berlim, o direito de o professor ensinar o que havia pesquisado e segundo o que acreditava que era a verdade.” (SANTOS FILHO, 2000, p.35).

Tal liberdade é um desdobramento do princípio da autonomia, que caracteriza a Universidade de Berlim, cuja organização dá origem à universidade dita moderna e se torna importante referência de projetos de universidades ao redor do mundo – constituindo-se como um modelo de excelência científica. Sua principal característica é a associação entre ensino e pesquisa e seu objetivo original seria tornar a universidade o local onde é desenvolvida a pesquisa e o docente, o pesquisador (PEREIRA, E.M. de A., 2009)

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE NO BRASIL

Apesar de ser a mais forte referência de universidade moderna, o modelo alemão, tal como inicialmente projetado, não durou muito tempo, sendo superado, em muitos casos, por um modelo mais pragmático e utilitarista de universidade, seguindo as transformações científicas, econômicas e políticas. O modelo francês, caracterizado pelo utilitarismo, teve grande influência em vários países europeus e latinoamericanos, inclusive no Brasil, onde a principal consequência é uma universidade muito mais voltada para o ensino, ainda que se pretenda voltada para a articulação deste com a pesquisa (PEREIRA, E.M. de A., 2009).

No Brasil, são raras hoje as instituições de educação superior com um programa que, de fato, vincule o ensino com a pesquisa. Mesmo naquelas em que essa vinculação é defendida, frequentemente essa vinculação é dificultada por um corpo docente pouco engajado com o desenvolvimento de pesquisas, quer seja por falta de verba ou por corte desta. O que temos na grande maioria das universidades brasileiras é uma “universidade de ensino” apenas, que, embora possa desempenhar um papel importante para o país, não é legitimamente “uma universidade de ensino e pesquisa”. (PEREIRA, E.M. de A., 2009, p.34)

Pereira, E.M. de A. (2009) atribui as dificuldades em associar ensino e pesquisa, no Brasil, a fatores como a valorização de determinadas áreas – já que a pesquisa fica centrada em áreas que assumem uma importância no projeto científico e tecnológico do País –, a maior possibilidade de financiamento, a necessidade da formação do professor em nível de doutorado, bem como seu interesse por pesquisa. Tais fatores refletem a pouca autonomia e liberdade da universidade brasileira, cuja estruturação sempre esteve atrelada a instâncias governamentais,

em especial com relação aos aspectos financeiro, administrativo e curricular – embora a autonomia tenha constado dos projetos de algumas universidades brasileiras.

A questão da valorização de determinadas áreas, em detrimento de outras, é tema profundamente analisado por Chauí (2001), que aborda o caso das humanidades e das ciências sociais. A autora situa aquilo que denomina de inessencialidade dessas áreas desde os anos 1960 no Brasil, dividindo-a em três etapas, sendo que cada uma delas comporta argumentos distintos para que os pesquisadores dessas áreas não fossem considerados essenciais.

A primeira etapa teria se dado entre os anos de 1964 e 1974, período em que se implantava, no Brasil, o projeto de integrar a nação à modernidade capitalista. “Éramos inessenciais para um projeto político do qual surgíamos como adversários”, afirma Chauí (2001, p.161). Adversários no sentido de representar a subversão.

A segunda etapa, que teria se dado entre 1974 e 1985, é caracterizada pelo encolhimento da atuação dos formados nas áreas de Humanas, em virtude de uma reformulação curricular do primeiro e segundo graus, que implicou na exclusão da filosofia do segundo grau, na unificação das disciplinas de história, geografia e ciências sociais na de estudos sociais e das disciplinas de língua e literatura em comunicação e expressão, na introdução dos testes de múltipla escolha e também na criação de cursos profissionalizantes.

Chauí situa nesse período, ainda, a ampliação da rede de escolas privadas – em detrimento de investimentos no ensino público de primeiro e segundo graus – resultando na diminuição do acesso das camadas mais pobres da sociedade às universidades públicas, além da redução de verbas e recursos para essas universidades, na medida em que os planos econômicos orientavam as demandas do mercado para as faculdades profissionalizantes.

Sabemos também que o projeto ditatorial, reduzindo verbas e recursos das universidades públicas, mantendo quase fixo o quadro de docentes e ampliando o número de vagas para estudantes, forçou três perversidades: a queda do trabalho universitário de docência na mera escolarização, como preço da massificação; a instrumentalização da universidade para manter o apoio da classe média ao regime político, satisfazendo-a em seu desejo de ascensão social, sem oferecer à universidade condições adequadas de funcionamento; e a ampliação do corpo discente oriundo das escolas privadas, de melhor desempenho que as públicas. (CHAUI, 2001, p.162).

Como consequência do crescimento da demanda para cursos profissionalizantes, a formação humanística é reduzida e se constitui como segunda ou terceira opções de estudantes que não a escolheram realmente, mas estão em busca do diploma universitário.

A desigualdade salarial do corpo docente das universidades também é uma característica desse período, desigualdade provocada pelo surgimento de fundações e institutos, dentro das universidades, voltadas a atender aos interesses de empresas públicas e privadas, provocando a valorização apenas daqueles professores cujas produções interessavam às empresas. O resultado foi o desprestígio das humanidades.

Em contrapartida, em virtude da grande crise mundial do capitalismo, há uma enorme valorização das ciências sociais, as quais estariam teoricamente aptas a interpretar e explicar a nova situação, especialmente no que diz respeito ao surgimento de novas modalidades de sociabilidade no Brasil. Essa valorização, entretanto, é externa à universidade, isto é, se dá nos centros e institutos de pesquisa externos.

Embora, aparentemente, essenciais fora da universidade, continuavam a ser proclamadas inessenciais dentro da instituição universitária porque aqui, segundo o olhar externo que sobre elas recaía, não seriam senão, juntamente com o restante das humanidades, rotineiras e incompetentes. Criativas e produtivas lá fora, aqui seriam simplesmente reprodução escolar do que se pensava e pesquisava noutro lugar. (CHAUI, 2001, p.164).

Chega-se, então, à terceira etapa da inessencialidade das humanidades, etapa que Chauí situa de 1985 até os dias atuais e que apresenta duas formas diferentes de manifestação dessa inessencialidade: a declaração da falência universitária das humanas – pelas mesmas pessoas que em outro tempo foram excluídas da universidade, conforme apontado anteriormente – e a adoção da ideologia neoliberal, ou seja, a mudança das condições materiais da sociedade brasileira.

Tanto uma como a outra vêm propor a modernização da universidade como solução para a exclusão das ciências humanas e sociais. Entretanto,

“Modernizar” é criar a “universidade de serviços”, baseada na docência e pesquisa “de resultados”. A salvação modernizante consiste em levar a ideia e a prática da privatização do público às suas últimas consequências, pois as pesquisas não serão privatizadas apenas pelo financiamento, mas porque serão reduzidas a serviços encomendados cujos critérios, objetivos,

padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos “mecenass”. (CHAUI, 2001, p.166).

Essa modernização implica na submissão da universidade como um todo ao mercado. Essa observação é importante não apenas por apontar um aspecto da realidade, mas também por se tratar de tema recorrente em pesquisas recentes sobre o trabalho docente no ensino superior, as quais atribuem a essa submissão grande parte do mal-estar do professor universitário.

Uma forma utilizada por Chauí para tratar dessa modernização é analisar a maneira pela qual a universidade passa de instituição social para prestadora de serviços, sendo a educação tratada como qualquer outro serviço público, ao invés de um direito dos cidadãos. A partir de então, o trabalho universitário é pensado com base no vocabulário neoliberal, “como transparece no uso de expressões como ‘qualidade universitária’, ‘avaliação universitária’ e ‘flexibilização da universidade’.” (CHAUI, 2001, p.182).

A autora relaciona essa passagem às transformações sofridas pela sociedade brasileira no que diz respeito aos efeitos da nova forma do capital. Tal passagem é também dividida em três etapas, cada qual correspondente às reformas do ensino, que tinham como objetivo adequar a universidade ao mercado.

Na primeira etapa, nos anos 70, a universidade se transforma em universidade funcional, voltada para a formação rápida de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Para atingir o objetivo de atender às exigências do mercado, a universidade altera currículos, programas e atividades, garantindo a inserção profissional dos estudantes.

Nos anos 80, a segunda etapa, surge a universidade de resultados, caracterizada, além dos aspectos da etapa anterior, pela presença das escolas privadas e pela parceria da universidade pública com empresas privadas, as quais eram responsáveis por assegurar estágios para os universitários e empregos para os futuros profissionais, e também por financiar pesquisas, que por sua vez atenderiam aos interesses da primeira, garantindo os resultados da universidade.

A terceira etapa ocorre nos anos 90, com a chamada universidade operacional, estruturada segundo estratégias de eficácia organizacional e avaliada por índices de produtividade.

Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não

surpreende, então, que esse operar coopere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna. (CHAUÍ, 2001, p.190)

No atual momento da história, o número de vagas nas faculdades e universidades está muitas vezes multiplicado em relação às décadas de 60 e 70, resultado do atendimento às demandas da sociedade por ensino superior, em virtude da crescente industrialização e também do aumento do número de vagas no ensino médio, cuja consequência é um público cada vez maior em busca de formação superior (CHAUÍ, 2001).

O crescimento do ensino superior, decorrente da entrada das massas na universidade, não significou, entretanto, um crescimento proporcional em infraestrutura e corpo docente que atendesse a essa demanda, resultando em uma queda da qualidade em detrimento do aumento da quantidade no ensino superior brasileiro (CHAUÍ, 2001).

As propostas de modernização, respondendo às insatisfações de grandes empresas e da classe média, faz com que a universidade passe a operar com a ideia de produtividade *versus* improdutividade, característica do discurso da grande empresa capitalista. Tal fato leva a interpretações, tais como a que se segue: “a educação passou a ser um negócio do Ministério do Planejamento, muito mais do que um assunto do Ministério da Educação e Cultura. Ou melhor, este último é um mero apêndice do primeiro.” (CHAUÍ, 2001, p.51).

É evidente, pela maneira como Chauí descreve a universidade atual, uma concepção bastante crítica acerca das características da universidade brasileira, especialmente no que se refere à identificação da universidade à empresa, e também à maneira como os sujeitos envolvidos nessa trama – principalmente os professores – estão adaptados a essa estrutura.

A autora considera que a universidade incorporou passivamente, ainda que inconscientemente, o modo de operar pós-moderno, muito bem representado pelo modelo neoliberal e identificado, nesse caso, pelo apelo à produtividade, à competitividade e ao consumo, bem como pelo conhecimento submetido à lógica do mercado. Uma das consequências é justamente a adesão do corpo docente à modernização, com seus critérios baseados no rendimento e na eficácia: “Em que pese a visão mesquinha da cultura aí implicada, a morte da arte de ensinar e do prazer de pensar, esses professores se sentem enaltecidos pela consciência do dever cumprido, ainda que estúpido.” (CHAUÍ, 2001, p.63).

O lado objetivo de toda essa aceitação, segundo Pereira (2008), é uma crença nas avaliações quantitativas enquanto medida dos saberes acadêmicos, ainda que tais avaliações sejam despossuídas de profundidade, sendo apenas aplicáveis universalmente. Do lado subjetivo, há uma crença de muitos professores no aumento de publicações como salvação da inutilidade contemplativa da academia, mesmo que as inúmeras pesquisas desenvolvidas careçam de variação e riqueza científica (PEREIRA, 2008).

Entretanto, a atitude dos docentes não é apenas de aceitação e adaptação, muito pelo contrário. Sua atuação tem sido caracterizada, frequentemente, pelo questionamento acerca dos rumos que tomaram a docência e a pesquisa na universidade brasileira, o que reflete grande insatisfação frente à atual configuração do ensino superior (BIANCHETTI; MACHADO, 2007; LOPES, 2006; MANCEBO, 2007; ROCHA; ROCHA, 2004).

Nesse sentido, Bernheim (2008) compreende a universidade não apenas enquanto o reflexo da sociedade e do Estado, e sim enquanto promotora de um debate aberto, já que é uma instituição diferenciada, caracterizada pela autonomia intelectual. Segundo o autor, na medida em que se considera impossível escapar da tutela empresarial e financeira, onde o saber se transforma em força produtiva, afirma-se um determinismo em que não é possível mudar as coisas.

Quando se aborda o tema da relevância da educação superior, há uma tendência para reduzir esse conceito ao da resposta apropriada às demandas da economia ou do setor empresarial. Não há dúvida de que a educação superior deve responder a essas demandas, mas sua relevância transcende a questão, e precisa ser examinada de uma perspectiva mais ampla, levando em conta os desafios, e as demandas que lhe são impostos pela sociedade como um todo. (BERNHEIM, 2008, p.20)

Convém resgatar algumas considerações acerca dos princípios que regem o modo como as universidades brasileiras estão estruturadas atualmente, isto é, daquilo que foi apontado, acima, como uma identificação da universidade com a empresa. Desta maneira, torna-se possível estabelecer uma compreensão dos atuais questionamentos dos professores universitários.

Vale destacar, inicialmente, um dos aspectos mais abordados nas pesquisas e reflexões sobre o tema, que consiste, justamente, na estruturação da universidade segundo o modelo organizacional da grande empresa capitalista, isto é: “o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição.”

(CHAUÍ, 2001, p.56). Esse aspecto é percebido, na prática, de diversas formas, dentre elas o discurso da produtividade e competitividade que permeia a cúpula universitária, interessada em atender aos interesses de uma classe média exigente de consumo e pautada nos critérios de eficácia utilizados pelo poder público para destinar verbas e suporte.

O discurso da produtividade se reflete, também, nas auto-avaliações universitárias, o que consiste em motivo de questionamentos, na medida em que se compreende a universidade enquanto responsável, por excelência, pela criação de métodos de pesquisa e avaliação da realidade. E, no entanto, “a universidade não foi capaz de criar os seus próprios indicadores e passou a usar um indicador que tem sentido nas empresas, mas não se sabe qual seria o seu sentido na docência e na pesquisa: a chamada ‘produtividade’.” (CHAUÍ, 2001, p.125).

Os critérios de avaliação, inclusive, são os mesmos para as diferentes áreas do conhecimento, colocando as ciências sociais e humanas à mercê de modelos de docência, pesquisa, exposição de resultados, bem como tempo para sua obtenção, que não levam em consideração suas especificidades, conforme referido anteriormente. As consequências são sentidas na produção de conhecimentos, uma produção marcada, na realidade, pela simples transmissão de conteúdos. Tal característica leva Chauí (2001) a comparar a universidade a um supermercado, o qual, diferente das fábricas e das bolsas de valores, nada produz, sendo responsável, apenas, pela circulação e distribuição de mercadorias.

Pereira, E.M. de A. (2009) se refere à atual existência de um saber mercantilizado, representado por uma nova relação, estabelecida entre o saber-provedor e o usuário-consumidor.

É um saber produto, uma mercadoria, um investimento, um processo de disputa e valor comercial da informação, ciência e tecnologia, que gera a perda do valor do saber como formador do caráter, da moral, da ética, do espírito reflexivo, do cidadão e da construção da nação. (PEREIRA, E.M. de A., 2009, p.44)

Bernheim (2008) relaciona a mercantilização do saber a uma das características da sociedade contemporânea, que é o papel central ocupado pelo conhecimento nos processos de produção. O uso do conhecimento e da informação passa a ser o fator mais importante de um novo paradigma econômico e produtivo, deixando para trás a disponibilidade de capital e trabalho, por exemplo. Nesse

sentido, o conhecimento e a informação passam a ser utilizados competitivamente, sendo que as economias mais avançadas se baseiam em uma maior disponibilidade de conhecimento, seguindo uma lógica de mercado na obtenção, na produção e na disseminação da informação. É o uso do conhecimento em função do mercado financeiro, em lugar de sua utilização para o progresso social e cultural, o que influencia no papel que as universidades assumem na sociedade:

Em suma, em lugar de prometer significativo progresso e desenvolvimento autônomo das universidades como instituições sociais, comprometidas com a vida das suas sociedades e articuladas a poderes diretos democráticos, a noção de sociedade do conhecimento sugere, ao contrário, tanto a heteronomia da universidade (quando ela produz conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica), como a irrelevância da atividade universitária (quando a pesquisa é definida com autonomia pelas suas sociedades ou busca responder às suas necessidades sociais e políticas). (BERNHEIM, 2008, p.7-8).

Nas análises de Chauí acerca da universidade brasileira a questão da adaptação da instituição às atuais configurações da sociedade e do Estado brasileiros, é alvo de profundas críticas. Isso porque a universidade, da forma que se encontra organizada atualmente:

[...] não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (CHAUÍ, 2001, p.193)

Essa universidade acaba sendo responsável por uma formação carente de produção cultural e rica em treinamento de mão-de-obra produtiva. Isso significa que o trabalho universitário é dotado de um novo papel, complementar ao papel da empresa, de treinar para a eficácia, produtividade e competitividade, contribuindo para a exploração e o domínio inerentes aos procedimentos econômicos e políticos. Essas transformações não se deram sem motivo, conforme compreende Chauí (2001, p.55-56, grifo do autor):

O fato de que a formação universitária possa ser encurtada e simplificada e que a empresa possa “qualificar” em algumas horas ou em alguns dias prova simplesmente que quanto mais cresce o acervo cultural e tecnológico, assim como o próprio saber, *tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender*. Já que, do contrário, a universidade, em particular, e a educação, em geral, ofereceriam aos sujeitos sociais algumas condições de controle de seu trabalho, algum poder de decisão e de veto, e alguma

concreticidade à reivindicação de participação (seja no processo educativo seja no processo de trabalho).

Se a formação universitária sente as consequências da maneira como a universidade está estruturada atualmente, o corpo docente não poderia deixar de senti-las também, especialmente porque, além de ser o principal responsável por essa formação, é cobrado a seguir os critérios estabelecidos como professor, pesquisador e trabalhador das instituições de ensino. Ou, como afirma Lopes (2006), o professor se vê tão mergulhado nas transformações do seu cotidiano de trabalho, que o importante passa a ser justamente encaixar-se em um sistema competitivo, onde sua produção atinja o rentável.

3.3 NESSE CONTEXTO, O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A marca da docência, que é a formação, desaparece e cede lugar à transmissão rápida de conhecimentos; o critério de medida da qualidade da docência é a produtividade, portanto a quantidade; não é dada a devida importância, pelos contratantes, à relação da formação do docente com as disciplinas pelas quais será responsável; sua contratação frequentemente se dá por tempo determinado, por meio dos chamados contratos flexíveis. Além disso, por constituir-se como uma solução rápida para profissionais recém formados que não encontram facilmente um lugar no mercado de trabalho, a docência tem assumido um caráter distinto daquele que existia em outros tempos (CHAUÍ, 2001).

Ao investigar o processo formativo dos professores universitários em instituições de ensino superior privadas, por exemplo, Maia (2008) encontra, dentre os sujeitos pesquisados, muitos que assumiram a docência universitária a fim de complementar sua renda. A autora propõe como uma das causas desse aspecto observado o maior número de oportunidades existentes no ensino superior, haja vista o número crescente de vagas, cursos e instituições. Ainda assim:

Nesses casos, é preciso um olhar especial. Entendo que o limiar entre o que seria ideal e o que é real para atuar como docente é muito tênue, porém, faz-se necessário destacar que a docência é uma profissão como qualquer outra e necessita de formação. Mas essa informação, em partes, não se consolidou no meio acadêmico. Isso porque a partir do momento que o profissional vê na docência uma forma de complemento de renda e omite, dentro do seu processo formativo, a necessidade de conhecimento pedagógico e acredita que somente com o conhecimento da sua formação

específica poderá atuar em sala de aula, perde-se a identidade docente. (MAIA, 2008, p.60).

Há, portanto, um novo cenário para a atuação do professor universitário, sendo que uma consequência importante desse processo é a mudança do lugar ocupado pelo docente no contexto universitário, bem como no contexto social. Na medida em que os professores são contratados por processos seletivos que não consideram a sua formação pedagógica, o perfil do professor universitário começa a se transformar. Ele não necessita ser mais do que um profissional da área, em muitos casos, o que facilita uma contratação instável, na qual a instituição está pouco comprometida. Resta aos docentes em tempo integral a preocupação e a implicação com o futuro de sua carreira.

Estabelece-se, então, dois extremos: os governantes e dirigentes das universidades imersos no discurso da produtividade e competitividade, de um lado, e os professores implicados na defesa da categoria e na luta por melhores condições de trabalho, de outro (CHAUÍ, 2001).

Em virtude da instabilidade que permeia sua carreira, o corpo docente universitário acabou se organizando na luta por empregos, cargos e salários, denunciando a desvalorização do trabalho docente e de investigação pelos critérios da quantidade. Entretanto, “Ao fazê-lo, deixam as questões relativas à docência, à pesquisa, aos financiamentos e à avaliação universitária nas mãos das direções universitárias, perdendo de vista o verdadeiro lugar da batalha.” (CHAUÍ, 2001, p.38).

Não é pequena, portanto, a confusão na qual o docente universitário se vê envolvido:

Confusão teórica, confusão pedagógica, confusão administrativa, confusão quanto à finalidade das humanidades, confusão quanto aos caminhos para recuperar a essencialidade perdida. O fato, porém, de estarmos aflitos é positivo. Já indica que não estamos resignados nem conformados, como se esmagados por um destino inelutável. (CHAUÍ, 2001, p.169-170).

Segundo Chauí, é justamente dessa aflição que podem advir respostas. Ou seja, é a partir do incômodo, que gera a crítica e o questionamento, que é possível encontrar soluções para os impasses do presente. Mas vale lembrar, conforme a autora, que estar aflito e criticar o presente não significa deixar-se invadir por uma

nostalgia do passado, como se o retorno a antigas condições fosse a saída para um presente repleto de insatisfações.

É nesse sentido que Rocha e Rocha (2004) levantam a questão sobre o que os pesquisadores – principalmente os das ciências humanas, já que as condições econômicas, sociais e institucionais constituem-se como parte de seu objeto de estudo – estão construindo para fazer frente ao ideário neoliberal na universidade. E, ainda, até que ponto esses mesmos pesquisadores estão alimentando o que se vem construindo na direção de uma lógica de produtividade no contexto universitário.

Que práticas temos conseguido construir para além da crítica, do lamento ou da negação individual frente aos imperativos dos caminhos hegemônicos que agilizam o processo, para além da mera simplificação da vida profissional de cada um e de todos? (ROCHA; ROCHA, 2004)

A fim de analisar os modos de subjetivação dos docentes universitários frente às formas de organização do trabalho no contexto das atuais políticas do ensino superior, esses autores propõem uma reflexão acerca dos efeitos da lógica empresarial no trabalho docente. Para isso, utilizam as concepções de eficiência, produtividade e autonomia, sendo pensadas a partir dessa lógica.

Enquanto a eficiência implica na capacidade de desenvolver diversas atividades e ocupar vários postos ao mesmo tempo, a produtividade se traduz como aceleração na execução das tarefas, aumentando a quantidade de mercadorias produzidas. Na prática docente, esses fatores acarretam o estresse e a perda do sentido do trabalho, já que as atividades desenvolvidas pelos professores ficam reduzidas à contabilidade das produções, sendo que tem mais destaque aquele que produz mais (ROCHA; ROCHA, 2004).

A autonomia, por sua vez, representa a individualização das ações e a redução do espaço coletivo. Rocha e Rocha (2004) constataam que:

Tais conceitos na educação, quando utilizados para acelerar processos de mudança, têm trazido como correlatos a segregação, a precarização e o adoecimento no trabalho docente, traduzidos nas ausências, no cansaço, na tensão e no tédio pela falta de sentido da ação. Com efeito, a subtração do espaço público comum a todos inviabiliza um campo de complexidade, de intensificação de relações e de experiências fundamentais para o desenvolvimento ético-político, e o coletivo passa a ser visto como ameaça e perda de tempo, já que “tempo é dinheiro”. (ROCHA; ROCHA, 2004, p.22)

Lopes (2006) percebe, nas falas de professores universitários de um determinado contexto, que eles vivem um processo de angústia diante da nova relação estabelecida com o tempo. Há sempre algo para ser feito, intensificando o trabalho e gerando a sensação de estar sempre correndo e deixando de fazer alguma coisa. Uma das consequências dessa dinâmica, além da angústia citada acima, é a confusão estabelecida entre o tempo no trabalho e o tempo fora do trabalho. Ou seja, a vida privada – o tempo que deveria ser livre – é tomada pelas atividades profissionais que não puderam ser realizadas durante a jornada de trabalho (LOPES, 2006). Uma característica que acaba sendo naturalizada no contexto dos professores universitários, tal como se vê acontecendo com trabalhadores de grandes empresas que visam o lucro.

A nova relação estabelecida com o tempo é apontada por Mancebo (2007) como uma das principais consequências da inserção do professor universitário em uma nova organização de trabalho em que a eficiência e a produtividade são objetivadas por índices e também onde ele produz mercadorias que fazem parte da dinâmica sócio-produtiva, sendo indispensáveis a ela. A aceleração da produção docente tem sido intensificada, por isso a necessidade de dedicar mais tempo ao trabalho e, por isso ainda, o prolongamento do tempo de trabalho para a vida pessoal, estratégia facilitada pelas inovações tecnológicas que possibilitam a derrubada de barreiras entre a vida pessoal e a profissional (MANCEBO, 2007).

A autora considera, ainda, a precarização do trabalho e a flexibilização das tarefas como aspectos de extrema relevância quando se trata do docente universitário enquanto trabalhador. Como precarização do trabalho, entende-se as contratações temporárias de professores, as quais não atingem apenas o setor privado de educação superior, mas também as grandes universidades públicas. Os efeitos desse tipo de contratação são sentidos tanto pelos professores contratados precariamente como pelos docentes envolvidos nessa dinâmica universitária:

[...] intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas carreando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior. (MANCEBO, 2007, p.77)

A flexibilização das tarefas, por sua vez, é compreendida como a inclusão de novas atividades na rotina do professor universitário, possibilitada pela

informatização dos serviços e pelo consequente enxugamento do quadro de funcionários de apoio. Ou seja, além de suas atribuições específicas, isto é, a preparação das aulas e o desenvolvimento de pesquisas, o docente deve se envolver na execução de outras atividades, como o preenchimento de relatórios, inúmeros formulários, pareceres, bem como na captação de recursos, a fim de viabilizar seu trabalho e o funcionamento da universidade (MANCEBO, 2007).

Segundo Mancebo (2007), essas características – a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e a nova relação com o tempo – têm se feito presentes nas instituições universitárias e no trabalho do professor com bastante intensidade, afetando as rotinas acadêmicas e o dia-a-dia das instituições de ensino superior, além de convocar a subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho.

Bianchetti e Machado (2007) propõem-se a analisar a realidade de docentes de Programas de Pós-Graduação em Educação desde a perspectiva dos impactos das novas políticas de pós-graduação em vigor no Brasil. Segundo a pesquisa, as atuais exigências de produção afetam a saúde dos professores, o que acontece devido ao fato de que a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – a partir da década de 1990 passa a avaliar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* com base na produtividade dos pesquisadores (CAPES, 2005). Quanto maior o número de publicações, mais bem avaliado é o Programa, o qual, se mal-avaliado, corre o risco de não existir mais.

Além da exigência pela produtividade, faz-se necessário que a produção se dê em muito menos tempo. A própria formação em nível de Mestrado e Doutorado teve seu tempo drasticamente reduzido. O resultado é uma transformação no campo de trabalho dos pesquisadores e no produto final de sua pesquisa.

É importante observar que a escuta de docentes universitários que atuam na pós-graduação, por Bianchetti e Machado (2007), deixou claro que existe um incômodo, um sofrimento, um mal-estar, enfim, que afeta a vida desses trabalhadores, especialmente sua saúde, com o relato da recorrência tanto de patologias físicas quanto psicopatologias relacionadas ao seu trabalho na universidade. Os autores consideram tão grave a atual situação, que chegam a um desabafo:

Talvez tenha chegado o momento em que sindicatos de docentes da Educação Superior precisem reivindicar para os trabalhadores da PG a

condição de periculosidade, bem como, dispositivos que preservem a sua privacidade, pois a profissão vem se configurando como de alto risco para a saúde física e mental e permeabilizando perigosamente as fronteiras entre vida privada e vida profissional. (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p.12).

É óbvio que todo esse processo de transformações na educação superior e, conseqüentemente, nas condições de trabalho do docente universitário, tem efeitos não apenas na produção intelectual dos professores, mas também na sua subjetividade, já que, como visto anteriormente, o trabalho envolve o professor em todo o seu ser.

Cada autor que retrata o mal-estar do professor universitário não se restringe a expor a situação de incômodo de seus pares. Parece haver sempre, pelo contrário, uma busca no sentido da melhora dessa situação, a fim de que as condições do trabalho docente causem menos sofrimento ao trabalhador.

Bianchetti e Machado (2007), por exemplo, consideram necessária a avaliação da CAPES como garantia de respeitabilidade da pós-graduação *stricto sensu*, tanto no Brasil como no mundo. Os autores apontam, entretanto, a necessidade de se manter presente o sentido da ciência, para que desta forma seja possível alcançar um tipo de avaliação que não cause tantos danos a vida e ao trabalho dos envolvidos, o que tem sido motivo de questionamentos por parte de inúmeros pesquisadores.

Mancebo (2007), por sua vez, compreende que há um sofrimento no trabalho docente, o qual não é mais considerado privilegiado em relação a outras áreas, em termos de sua submissão à lógica capitalista. Segundo a autora, faz-se necessário que se pense em alternativas para a universidade, a fim de se atenuar o sofrimento presente no trabalho docente.

Rocha e Rocha (2004) acreditam que, ao se considerar que o problema é o sentido que tem se dado à prática docente quando a perspectiva é o mercado, é necessário que se insista na mudança dos referenciais que pautam o trabalho e a produção dos professores universitários. E concluem:

Assim, a eficiência poderia ser entendida como um compromisso com melhores condições de trabalho e de exercício profissional; a produtividade, como uma busca de ampliação possível da produção, já que a questão é a de garantia de qualidade; por sua vez, a autonomia, como uma construção coletiva que, pelo exercício ético-político nas práticas, cria sentidos comuns para o fazer. (ROCHA; ROCHA, 2004, p.35).

Ou seja, segundo esses autores, ao professor universitário cabe investir na transformação de sua realidade, ainda que dentro de certos limites, de certas possibilidades. E, de acordo com o que foi relatado, há muitos docentes implicados com o seu trabalho e desejosos dessa transformação, ainda que bastante afetados por aquilo que lhe tem sido exigido como trabalhador, exigências essas condizentes com as características da contemporaneidade.

Essas características, portanto, exercem influência sobre o funcionamento, a função e o lugar ocupado pela universidade no contexto histórico, social e cultural. Os efeitos da dinâmica institucional na subjetividade dos professores, por sua vez, são inquestionáveis, na medida em que as características da universidade influenciam, além do modo como os professores universitários exercem sua função, as expectativas a respeito da atual docência universitária.

É desse último aspecto citado que trata o próximo capítulo. Abordaremos a função e as características do docente na atualidade, utilizando como referência autores que realizam uma leitura baseada na psicanálise. Desta forma começaremos a voltar o foco da pesquisa para elementos da dinâmica subjetiva, os quais, combinados com o que foi analisado até o momento, possibilitarão uma interpretação do mal-estar do professor universitário tendo como apoio a psicanálise freudiana.

4 O MAL-ESTAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA ATUALIDADE

Conforme exposto no capítulo dedicado às considerações sobre a universidade, o trabalho do docente no ensino superior tem acompanhado as transformações da universidade no sentido da adaptação às atuais demandas de produtividade reproduzidas dentro e fora dessas instituições. De acordo com as recentes pesquisas acerca do mal-estar do docente universitário, escolhidas para compor a presente investigação, grande parte desse mal-estar se deve, justamente, às condições de trabalho às quais esses docentes se vêem submetidos (BIANCHETTI; MACHADO, 2007; CHAUÍ, 2001; LOPES, 2006; MANCEBO, 2007; ROCHA; ROCHA, 2004).

Segundo Cordié (1998), o mal-estar presente na educação envolve tanto aspectos exteriores ao sujeito, como os sociológicos, as condições do fazer pedagógico, as demandas diárias, fatores profissionais, como também a problemática do próprio sujeito, já que, segundo a autora, ensinar não é uma tarefa neutra. Nesse sentido, ao tomarmos em conta a seguinte afirmação de Aguiar e Almeida (2008, p.18, grifo do autor): “Na profissão docente, o *ser* e o *fazer* constituem a dupla face da identidade profissional.”, temos ideia da dimensão que toma a subjetividade do profissional quando se trata da docência e do quanto o mal-estar do professor pode ser compreendido enquanto uma resposta – ou talvez uma saída possível – às situações adversas do seu cotidiano.

A fim de lograr alcançar o objetivo de interpretar o mal-estar do professor universitário na atualidade, faz-se necessário dirigir nossa análise, a partir de agora, para os aspectos referentes às características e expectativas acerca do fazer docente na atualidade.

Iniciamos essa investigação a partir das considerações de Pereira (2008), que analisa um aspecto muito particular sobre a função do professor na atualidade, relacionado-a com a queda da autoridade na contemporaneidade. Na sequência, tratamos de apresentar alguns aspectos a respeito do ideal de professor, imposto especialmente pelo discurso pedagógico, e a relação dos docentes com esse ideal. Finalmente, buscamos em Freud elementos que permitam relacionar esses aspectos com o mal-estar do professor universitário na atualidade, por meio dos conceitos de narcisismo e ideal de ego, bem como da concepção freudiana de grupo.

4.1 QUEM É O PROFESSOR HOJE?

É com base na sociologia, na filosofia e na psicanálise que Pereira (2008) analisa uma das principais queixas relacionadas à prática docente na atualidade: a desautorização docente. Tal desautorização se dá, segundo o autor, por meio da precarização das condições de trabalho, do pouco reconhecimento profissional, do excesso de tarefas, do pouco tempo para planejamentos, dos mínimos recursos destinados à pesquisa e extensão, bem como da ausência de políticas públicas mais sólidas; e, por outro lado, por meio do desinteresse dos alunos, desrespeito, apatia e boicote em relação aos seus professores.

Segundo o autor, a função de professor está desgastada intelectual, social, cultural e economicamente na atualidade. Subordinado às atuais condições da massificação industrial e tecnológica, o docente se vê impotente diante das diversidades culturais e individuais presentes no contexto educacional, frustrando o ideal social do professor enquanto mestre. Além disso, não são poucos os professores que consideram sua profissão como um complemento de outros empregos e formas de subsistência, transformando suas tarefas em simples rotina a ser cumprida (PEREIRA, 2008).

Nesse sentido, e seguindo os preceitos contemporâneos de superficialidade, não se exige mais que o mestre de hoje, como em outro tempo, seja profundo conhecedor daquilo que ministra e experiente naquilo que ensina. Por isso encontram-se, muito comumente, professores cujo conhecimento e experiência são tão superficiais, que os colocam em uma posição muito próxima daqueles a quem eles ensinam. Ao mesmo tempo em que atende ao ideário moderno de supressão das diferenças, essa situação coloca o professor em uma posição bastante delicada, na medida em que, ao almejar a igualdade com os alunos, corre o sério risco de perder completamente a autoridade (PEREIRA, 2008).

A ideia de mestria à qual Pereira se refere não se restringe ao professor; admite, sim, todo aquele que se propõe ao governo do outro. A esse mestre é exigido que governe pessoas e se torne exemplo a ser seguido, o que não o livra da ambiguidade de seu ofício, isto é, da posição em que permanece, entre a igualdade e a restauração da autoridade. Segundo Pereira (2008, p.166, grifo do autor):

O discurso pedagógico trata de enlevar valores românticos à formação e ao trabalho docente, de modo a emprestar aos profissionais mortais que se imbuem desse trabalho as mais altas exigências de sublimação, a fim de que galguem o elevado lugar inalcançável de mestre *per sí*. Entretanto, a mística moderna se destempera quando insiste em igualar ou apagar tanto possível as diferenças, por exemplo, entre professores e alunos. É evidente que um nivelamento como esse só pode se consumir à custa de um rebaixamento da autoridade docente. E isso é um golpe no sentido sublime da mestria. O mestre atormenta-se num calvário de ser Deus e homem ao mesmo tempo.

É justamente aí que se localiza, segundo Pereira (2008), o caráter trágico do labor docente: na medida em que agem no sentido de garantir a lei, a fim de que a humanidade se perpetue, os professores são desautorizados; e se não o fazem, são desmoralizados por sua impostura. Qualquer um que exerça a função de autoridade corre esse risco, já que há uma relação muito estreita entre o poder e a desautorização.

Considerando a relação estabelecida, especialmente pelo discurso pedagógico, entre o mestre e o sagrado, Pereira se fundamenta no mito freudiano do assassinato do pai⁴ para esclarecer a desautorização enquanto consequência própria da autoridade e do poder: “O mestre, ao ser sacralizado, assim como o pai da horda primeva, não somente torna-se intocável, santo e profundamente respeitado, como também se torna, ele mesmo, detestável e abominável.” (PEREIRA, 2008, p.44). E na medida em que o professor passa a exercer a função de mestre, possibilitando assim o retorno do pai sacralizado, ele está sujeito a viver a ambivalência de ser foco de admiração e temor, por um lado, e agressividade e desautorização, por outro, já que a função paterna jamais é encarnada permanentemente.

A queda da autoridade é analisada por Pereira enquanto uma característica da contemporaneidade, sendo a motivadora de uma crise política do mundo atual. Na medida em que o Estado rompe com a religião, movimento característico da modernidade, os governantes perdem sua autoridade. Segundo o autor, a

⁴ Em Totem e tabu, Freud (1913 [1912-1913]) aborda o mito da horda primeva e da morte do pai totêmico, os quais o levam às hipóteses acerca da origem do vínculo social e da constituição da sociedade moderna. A partir do mito da horda primeva, Freud descreve uma situação mítica em que os filhos expulsos matariam e devorariam o pai tirânico colocando fim à horda patriarcal. O fato de devorarem o pai fazia com que se identificasse com ele, adquirindo parte de sua força. Freud destaca, ainda, a ambivalência de sentimentos dos irmãos perante o pai: ao mesmo tempo em que o odiavam (por representar um obstáculo aos seus desejos sexuais por meio da proibição do incesto), o amavam e admiravam. Tal ambivalência levaria a um sentimento de culpa, atribuindo mais força ao pai morto. A morte do pai, portanto, tem como consequência a atribuição de um poder ilimitado do pai primevo, contra quem os irmãos haviam lutado, bem como a submissão a esse pai.

autoridade desaparece do mundo moderno juntamente com a religião e a tradição, dois outros pilares da humanidade ocidental. Na medida em que os mestres – governantes, educadores, dentre outros – representam o pai, Pereira (2008, p.25) se pergunta:

[...] será que o pai ou o mestre foi mesmo morto pelos modernos? Ou será que, desde sempre morto, assim como instituiu Freud, ele atualmente apenas vestiu-se de novas modalidades traduzidas e pós-modernas e permanece sendo mesmo o grande estofo da vinculação social?" (PEREIRA, 2008, p.25)

Diante da impossibilidade de se viver a crença em algo inviolável, o homem atribui ao Estado e à Razão – “o novo sagrado” (PEREIRA, 2008, p.163) – a função de ordenamento dos povos na atualidade. Impulsionada pelo advento da ciência, a humanidade racionalista alimenta a ilusão da conquista da perfeição e do adiamento da morte. Nutre, portanto, no imaginário do homem moderno a pretensão de serem deuses capazes de conduzir seu próprio destino, o que, para Pereira, significa que também a mística moderna reforça a crença no mito do pai, com toda a ambivalência própria à função paterna:

Pode-se presumir que o homem moderno se acha um pequeno deus que lida cotidianamente com a iminência de seu fim. A ruptura dos homens com a tutela divina e com o patriarcado arbitrário, próprio à imagem e semelhança de Deus, destinou-lhes um poder e uma liberdade anteriormente inexistentes, mas, em contrapartida, impingiu-lhes um destino funesto: o de se perceberem deuses de prótese, faltosos e precários. A mística moderna não deixa de ser também mais um capítulo desse princípio antropológico que nos orienta. (PEREIRA, 2008, p.155)

Nesse sentido, o autor compreende o mestre atual como aquele que poderia se estabelecer numa ética do provisório, isto é, uma ética que o coloque no lugar de passagem, lugar onde não necessite nem se afirmar como um sujeito que tudo sabe, nem como um sujeito que nada sabe. É um mestre provisório, que, ao invés de seguir os modelos de mestres das sociedades ancestrais, ou das sociedades paternas ou, ainda, aquele idealizado pelo discurso pedagógico, admite sua incompletude e se torna mestre apenas provisoriamente, não detendo todo o saber sobre o governo do outro. Seria um outro olhar para a impostura inerente à função do mestre, aquela citada anteriormente:

Admitir a impostura como fundamentalmente própria do ato de governo do outro é, quem sabe, admitir nosso próprio inacabamento humano. Tal fato não pode ser índice de abatimento nem de prostração. Se a humanidade

inventa para si mestres e guias que possam nos amar, nos educar e nos governar, dando-nos alguma ilusão de antecipação jubilatória, é porque talvez tenhamos como possível, a todo o momento, fazer regurgitar um “nome” provisório ao invés de nos vendermos exclusivamente aos ideais megalômanos que “fabricam” os mais iludidos impostores. (PEREIRA, 2008, p.194)

Entretanto, a ética que orienta a pedagogia, seja aquela condizente com a mística moderna ou, ainda, a pedagogia que abre mão dos imperativos modernos, é diferente dessa ética do provisório. O mestre fabricado pelo discurso pedagógico é aquele que se aproxima do sagrado, aquele que pode atingir a perfeição, negando sua humanidade em prol de uma missão sagrada, conforme referido acima. O mestre provisório, por sua vez, acaba sendo muito mais humano, inventado a fim de que o homem dê conta da sua angústia, do seu desamparo, da sua finitude e precariedade próprias (PEREIRA, 2008).

Com o objetivo de compreender essa concepção idealizada do professor, tratemos de apresentar alguns estudos nos quais os autores realizam tal leitura perpassada pela psicanálise. Desta forma é possível que nos aproximemos da proposta final desta pesquisa.

4.2 O PROFESSOR DIANTE DE UM IDEAL

Considerando a antiguidade da profissão docente, pode-se dizer que é na sua história que se localizam as bases do que hoje se compreende como o ideal – ou ideais – desse ofício. Nesse sentido, de acordo com Lopes (1998, p.38-39):

Não podemos dizer que os/as professores/as em todos os tempos são iguais. Mas, na diferença, há um resto que insiste em ser dominante, em se dizer verdade. A verdade admitida aí não é uma verdade material (muito embora seja materializada em um imenso volume de discursos que repetem sempre, com poucas variações, a mesma coisa), mas uma verdade histórica, que se impõe pela força da repetição, e não da argumentação.

Convém dar início a essa investigação resgatando os dizeres de Freud sobre o professor. Em um texto que data de 1914, intitulado Considerações sobre a psicologia do escolar (FREUD, 1914), o autor se refere ao professor de modo a colocar em primeiro plano a relação professor-aluno, dando importância capital ao papel exercido pelo professor não apenas no aprendizado do aluno, mas também na sua futura escolha por uma profissão. Vale a pena reproduzi-lo integralmente:

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos — por que não admitir outros tantos? — ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu nome de 'ambivalência' a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade em indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo. (FREUD, 1914, p. 286).

Nota-se, na segunda parte dessa passagem, que Freud começa a fazer referência ao conceito de transferência, cunhado por ele próprio e peça chave na compreensão da relação analítica. Auxiliado por esse conceito, Freud segue sua análise sobre a relação do aluno com seus professores até concluir que tal relação passa pela via da transferência, sendo justificada por ela:

Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável. (FREUD, 1914, p.288)

Ainda que resumida a apenas poucas páginas, o que significa uma quantidade mínima se considerarmos o tamanho da obra freudiana, a abordagem de Freud sobre os professores não deixou de surtir efeitos, haja vista a dimensão tomada pelo tema, seja pela quantidade de estudos que se seguiram por meio de outros autores, bem como a utilização de tal concepção na abordagem de outros temas, como as dificuldades de aprendizagem (BERGÈS; BERGÈS-BOUNES; CALMETTES-JEAN, 2008), dentre outros.

O que mais nos interessa a respeito dessas considerações, entretanto, é a importância que Freud atribui à função do professor, que ocupa lugar central na formação – acadêmica e pessoal – do aluno. Ou, tal como afirma Ferreira (1998), na economia psíquica do sujeito. Uma responsabilidade e tanto.

Ainda que indiquem uma função a ser desempenhada, as afirmações freudianas não remetem a um ideal do que é ser um professor, ou, ainda, um bom professor, tal como o faz a Pedagogia. Diferente de Freud, que privilegia os aspectos relacionais da prática docente, a Pedagogia os coloca em segundo plano, insistindo na existência de um modelo ideal de mestre. E é exatamente à análise desse ideal, e da relação dos professores com ele, que se dedicam alguns pesquisadores, muitos dos quais nos referiremos na sequência deste estudo.

Tomemos, inicialmente, as investigações de Lopes (1998) concernentes à histórica identificação da docência com uma função sagrada. Segundo a autora, o ideal de professor presente atualmente na sociedade e, conseqüentemente, na formação desses profissionais tem como base sua identificação “com a mãe, com os santos e santas e até com Jesus Cristo.” (LOPES, 1998, p.37).

De acordo com a autora, é de muitos séculos atrás que remontam as primeiras palavras a respeito do papel e da função do professor, do mestre. A autora analisa dois grandes discursos da Pedagogia Católica que, em diferentes momentos mas como mesmo nome, abordam a questão do professor e as relações pedagógicas. Trata-se do De Magistro – de Santo Agostinho, no século IV – e do De Magistro – de São Tomás de Aquino, no século XIII. As particularidades de cada um desses discursos não serão descritas no presente contexto. Interessa-nos saber que é depois disso, já no século XVI, que o discurso religioso passa a fazer parte das mentalidades e da própria Pedagogia, fundando um modelo de mestre baseado nos ensinamentos da religião católica, ou seja, um professor com características de santo e responsável por uma missão sagrada (LOPES, 1998).

Essa marca religiosa, portanto, atravessa os séculos e se faz presente na forma como a Pedagogia compreende atualmente o papel do professor e transmite a ele um modelo a ser seguido. Aliás, o discurso pedagógico é caracterizado por prescrições de como se deve fazer e, no caso do professor, sua maior pretensão é oferecer-lhe um método de controlar o impossível de ser controlado; um método, portanto, que o permita ensinar sem perdas (MENDONÇA FILHO, 1998). E tanto melhor será aquela pedagogia que der conta das insuficiências dos alunos. “Talvez

possamos dizer que o sintoma da Pedagogia seja a construção dessa ilusão, a incessante busca de reparação de faltas; [...] para tamponar o impossível de ser feito.” (LOPES, 1998, p.55).

A palavra ilusão foi muito bem escolhida na referência ao objetivo pedagógico de dar conta do impossível. Por mais seguro e competente que seja, por melhores que sejam as técnicas às quais recorre e por mais cientificamente embasado, o docente lida o tempo todo com o imprevisível e com a incerteza. Isso se deve ao fato da docência se tratar de uma profissão em que o sujeito aluno se relaciona com o sujeito professor, através do qual, necessariamente, passa a aquisição de conhecimentos. Isso quer dizer que o inconsciente está presente, o que impossibilita qualquer controle e previsão. Além disso, “Trata-se de uma profissão cujo fracasso é constitutivo” (PEREIRA, 1998, p.167), na medida em que ao docente cabe lidar com o aluno, com a instituição da qual faz parte, com o sistema educacional e todos os seus insucessos.

Ainda assim, a Pedagogia se coloca em uma posição de poder, criando e aplicando regras de conduta e normas sobre o que é ser um bom professor, baseadas no conhecimento científico, exigindo do docente que atinja esse ideal de tudo saber, inclusive como corrigir aquele a quem educa ou, ainda, como dominar completamente a pulsão. Não é por acaso que a Pedagogia tem recorrido com tanta frequência à psicologia e à medicina a fim de adquirir conhecimentos que lhe permita dar conta da totalidade das situações que enfrenta e responder a toda e qualquer dúvida, na tentativa de eliminar todas as lacunas.

Entretanto, segundo Pereira (1998), o tom idealista e racionalista da Pedagogia a coloca distante do cotidiano da sala de aula, dos conflitos e competições, das relações hierárquicas, dos movimentos pulsionais e dos obstáculos materiais, apelando, sobretudo, à onipotência do professor na sua prática; uma prática tão ideal que ele próprio não se reconhece nela. Afasta o docente, portanto, das contradições de sua própria humanidade.

Há uma incompatibilidade entre o que a educação constrói acerca de quem deve ser o educador e o professor enquanto homem concreto. Ou seja, existe uma imagem ideal do ser professor que corresponde àquele que é capaz de ensinar sem perdas, por um lado, e um homem real, de outro, que não consegue atender às exigências de perfeição. (MENDONÇA FILHO, 1998).

A História construiu uma imagem de professores e de professoras, eximidos e desembaraçados dessa humanidade que nos faz tão desvalidos. [...] Mas não é assim que é. O professor, a professora, não é uma abstração ou ente metafísico. Se tem uma inserção material concreta – econômica, cultural, social, política – tem também uma certa inserção psíquica, que constitui sua particularidade, sua maneira única de ser. Foi criança, sujeita às manifestações e expressões das ideias religiosas e educacionais e às repressões sexuais. Consciente de que o trabalho pedagógico é árduo, a religião se abre para ele e o acolhe com a promessa de salvação, de perfeição, de eternidade... mesmo que não seja para já. Abandonar esse lugar, esse Céu, e renunciar ao papel que se identifica, nada mais, nada menos, com o do próprio Cristo, não é fácil. Mesmo que nisso esteja o sacrifício, a crucificação, o morrer glorioso, gloriosa, como mártir que entrega a sua vida para que outrem cresça, vale mais a pena do que uma simples morte simples. (LOPES, 1998, p.54-55).

Nesse sentido, é possível afirmar que o ideal estabelecido acerca do ser professor, por meio da Pedagogia, ao mesmo tempo em que oferece ao docente a possibilidade de um poder – ainda que ilusório – de deter o saber sobre o outro, impõe-lhe, justamente por isso, uma missão que jamais poderá ser alcançada, colocando-o sempre diante do impossível, do inatingível, porém sem a preocupação de prepará-lo para isso.

Tal constatação nos leva a voltar brevemente ao ponto a partir do qual iniciamos a presente investigação, a fim de refletir sobre as demandas pedagógicas dirigidas ao professor desde a perspectiva das características contemporâneas de individualidade, produtividade, flexibilidade, rapidez, perfeição e eterna insatisfação. Quando analisadas desde essa perspectiva, é possível compreender o motivo pelo qual as demandas pedagógicas estão frequentemente associadas ao mal-estar do professor:

As demandas de perfeição e poder do mundo moderno, as exigências sociais que perpassam a escola trazem ao professor uma angústia enorme, pois o docente que sofre diante de seus ideais inalcançáveis de perfeição está, justamente, fora da cultura do narcisismo. Quando não assume o ideal narcísico da contemporaneidade e sucumbe diante da falta de respostas às muitas situações demandadas pelos pais, alunos e até mesmo pela direção da escola, o professor adoece. Sofre de uma ferida narcísica por não conseguir corresponder às demandas do cotidiano escolar. Assim, sente-se incompetente e impotente quando se vê frustrado em seu compromisso com os ideais educativos e as exigências sociais de um gozo sem limites: dupla ferida narcísica inscrita no real da existência. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p.54)

Pela via, portanto, do fracasso no alcance de um ideal, estabelecido por um discurso presente na sociedade e internalizado pelo próprio sujeito, é possível pensar o mal-estar do professor, que aparece justamente como um resultado, um

resto desse fracasso (DINIZ, 1998), na medida em que “retirar-se desse suposto lugar de tudo saber é suportar o desamparo fundamental do sujeito. É desembocar no nada que intimamente não se separa de cada um de nós.” (PEREIRA, 1998, p.186). Para tanto, retornamos à teoria freudiana e lançamos mão dos conceitos psicanalíticos de narcisismo e ideal de ego, a fim de compreender sua relação com o mal-estar e a angústia manifestados pelos professores universitários.

4.3 NARCISISMO E IDEAL DE EGO: PRIMÓRDIOS DE UMA COMPREENSÃO DO MAL-ESTAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A psicanálise, desde Freud, desenvolveu uma concepção muito particular acerca do desenvolvimento sexual humano, considerando a existência de uma sexualidade infantil, cuja base se encontra nas primeiras relações do bebê com a mãe (ou quem desempenha esta função) e, posteriormente, com outras pessoas. No próximo capítulo, que trata da questão da subjetividade desde a perspectiva psicanalítica, serão abordados mais detalhes a respeito do desenvolvimento sexual.

O narcisismo é uma dessas etapas e sua principal característica é que todo o investimento libidinal do sujeito está voltado para o seu próprio ego já organizado. Nesta fase, a criança tem ela própria como objeto sexual, como objeto de amor. Freud (1914) considera que o ser humano tem originalmente dois objetos sexuais: ele mesmo e a mulher responsável por seus cuidados. Essa constatação o permite postular que existe um narcisismo primário em todos os homens. Esse narcisismo é pressuposto por Freud com base na atitude de supervalorização dos pais para com os filhos, já que pela observação da própria criança, segundo ele, é muito difícil de apreendê-lo.

Freud atribui, em grande medida, ao narcisismo o encanto que as crianças exercem através de seu “autocontentamento e inacessibilidade” (FREUD, 1914, p.106). Tudo começa com a atitude dos pais para com os filhos, uma reprodução de seu narcisismo há muito tempo abandonado. Além de não passar pelos mesmos sofrimentos que os pais, a criança concretizará os sonhos que os pais jamais realizaram. “O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetual, inequivocamente revela sua natureza anterior.” (FREUD, 1914, p.108).

Segundo Freud (1914), o desenvolvimento do ego implica o distanciamento em relação ao narcisismo primário. Na medida em que a libido investida no ego excede uma certa quantidade, faz-se necessário para a saúde mental do sujeito ultrapassar os limites do narcisismo por meio da ligação da libido a objetos.

O desenvolvimento sexual, portanto, implica no abandono do narcisismo em função do investimento libidinal em objetos sexuais externos. Isso não significa o abandono completo desse investimento no próprio ego. Traz consequências, sim, para a estruturação psíquica, isto é, para a maneira como cada sujeito vai lidar com as consequências de sua relação com o mundo e com o outro.

Segundo Garcia-Roza (1995, p.49):

Estes modos de investimento libidinal não devem ser considerados como constituindo fases ou etapas, umas substituindo as outras. De fato, não há um abandono completo do eu em benefício do investimento objetual nem posteriormente um abandono completo do investimento objetual em favor do eu; pode haver concomitância das formas de investimento com a predominância de uma delas.

O autor afirma ainda, com base em Freud, que tal concepção fundamenta a diferenciação das dinâmicas observadas na neurose e na psicose, justamente por se tratarem do investimento libidinal em objetos externos e da retração da libido em favor do ego. Quando esta retração se dá na neurose, o indivíduo não elimina inteiramente o vínculo erótico com pessoas e coisas, e sim conserva tal vínculo na fantasia através da substituição dos objetos reais por objetos imaginários. Na psicose, por sua vez, a retração da libido para o ego implica na retirada da libido dos objetos e das coisas, sem que surjam objetos imaginários. Desta forma se dá uma acumulação da libido no ego, característica da psicose. (GARCIA-ROZA, 1995).

Conforme o sujeito se torna adulto, as características do narcisismo infantil não se encontram mais presentes. Freud se pergunta, então, se toda a libido inicialmente dirigida ao ego converteu-se em catexias objetais e conclui que não; o que se dá é a construção de um ideal – dotado de toda a perfeição, tal como o ego infantil – que será o alvo do amor de si mesmo e cuja função é substituir o narcisismo perdido de sua infância, na qual o sujeito era seu próprio ideal (FREUD, 1914):

Como acontece sempre que a libido está envolvida, mais uma vez aqui o homem se mostra incapaz de abrir mão de uma satisfação de que outrora desfrutou. Ele não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua infância; e quando, ao crescer, se vê perturbado pelas admoestações de

terceiros e pelo despertar de seu próprio julgamento crítico, de modo a não mais poder reter aquela perfeição, procura recuperá-la sob a nova forma de um ego ideal⁵. (FREUD, 1914, p.111)

Conforme descrito acima, é como efeito da construção parental de uma imagem idealizada do filho que se estrutura o que podemos denominar de ego ideal, aquele ego mais primitivo, narcísico, caracterizado pela perfeição. Em virtude das exigências da realidade, esse ego ideal é aos poucos transformado.

O que ocorre, conforme apontado acima, é uma busca da satisfação narcísica perdida, a qual se dará por meio do estabelecimento de um ideal, que podemos denominar de ideal de ego. O ego ideal é, assim, deslocado para esse novo modelo, o ideal de ego, o qual representa as ideias culturais e éticas do indivíduo, ideias essas reconhecidas como um padrão para si próprio e a cujas exigências o indivíduo se submete.

Construído a partir do conjunto das exigências externas, portanto, o ideal de ego deverá ser recuperado pelo indivíduo a fim de não se privar da perfeição narcisista da infância. A satisfação passa, agora, a ser conquistada por meio da realização desse ideal, isto é, das suas exigências (FREUD, 1914). Na medida em que o homem não está satisfeito com seu próprio ego, já que as exigências que o ambiente lhe impõe nem sempre são alcançadas, ele tem a possibilidade de encontrar essa satisfação no ideal.

A não satisfação desse ideal se transforma em sentimento de culpa: “Originalmente esse sentimento de culpa era o temor de punição pelos pais, ou, mais corretamente, o medo de perder o seu amor; mais tarde, os pais são substituídos por um número indefinido de pessoas.” (FREUD, 1914, p.119).

Em 1923, Freud avança ainda mais no desenvolvimento da concepção de ideal de ego e da parte vigilante da mente, que é nomeada de superego. Nesse momento da obra freudiana, essas ideias ainda se confundem.

⁵ A utilização do termo ego ideal, segundo a tradução da edição das obras de Freud utilizadas neste estudo, estaria incorreta se considerássemos a diferenciação proposta por alguns autores pós-freudianos entre ego ideal e ideal de ego. Segundo Laplanche e Pontalis (2001), o próprio Freud não estabeleceu nenhuma distinção entre os termos, originalmente *Idealich* (ego ideal) e *Ichideal* (ideal do ego). Tal distinção foi realizada posteriormente, sendo que atualmente os termos designam duas formações intrapsíquicas diferentes. De acordo com essa distinção, o ego ideal seria “um ideal narcísico de onipotência forjado a partir do modelo do narcisismo infantil” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.139), enquanto o ideal de ego “resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.222). No presente estudo, nos referimos aos dois termos considerando essa diferenciação.

Freud afirma, conforme o elaborado anteriormente, que a formação do ideal de ego se dá por meio de uma identificação direta e imediata com os pais, sendo a primeira e mais importante identificação de um indivíduo e cujos efeitos são gerais e duradouros (FREUD, 1923). Em sendo a expressão de admiração pela perfeição que a criança atribuía aos pais, essa identificação é a responsável pela formação do ideal de ego. Portanto, esse ideal se formará a partir da influência crítica dos pais, dos educadores e da opinião pública e exigirá uma perfeição cada vez maior do ego. Quem irá se esforçar por cumprir essa exigência é o superego, responsável, então, pelas funções de auto-observação, de consciência e de procurar a perfeição, tendo, por isso, forte influência na repressão (FREUD, 1933 [1932]).

O superego, por sua vez, é formado a partir de outro tipo de identificação, na qual há uma perda de objeto. Com o abandono do complexo de Édipo, a criança necessita compensar a perda de objetos aos quais teve que renunciar e o faz através da identificação com esses objetos, ou seja, seus pais. Portanto, aquilo que em um primeiro momento é desempenhado pela autoridade dos pais, posteriormente será internalizado e assumido pelo superego (FREUD, 1923).

A relação do superego com o sentimento de culpa e, portanto, com o mal-estar, será analisada na sequência deste trabalho, já que se faz necessário, para tanto, abordar a teorização freudiana do mal-estar, o que se dará no próximo capítulo. Neste momento, basta que se compreenda a associação existente entre as exigências acerca do professor, a frustração dessas exigências e a geração do mal-estar.

Conforme visto ao longo deste estudo, o docente universitário está cercado de exigências, advindas da instituição onde trabalha, dos seus colegas, dos seus alunos, da sociedade onde está inserido e da própria época em que vive. Por outro lado, ele mesmo se exige atingir um ideal construído na associação das demandas externas com as demandas internas, de acordo com o que foi descrito acerca da presença do narcisismo e do ideal de ego na constituição subjetiva. Ao não atingir este ideal, resta a culpa, estreitamente relacionada ao mal-estar.

Por meio da conceituação de narcisismo e ideal de ego é possível, ainda, avançar um pouco mais no sentido da compreensão das relações que o sujeito estabelece ao longo de sua vida. Segundo Freud (1914), além do aspecto individual, esse ideal tem também seu aspecto social, pois representa o ideal comum de uma família, de uma classe ou até mesmo de uma nação. Nesse sentido, contribui para a

compreensão da psicologia de grupo, contribuindo, como consequência, para a compreensão da inserção do professor universitário em uma classe e, até mesmo, em uma instituição

Em 1921, com a publicação de *Psicologia de grupo* e a análise do ego, Freud explora a relação do narcisismo e do ideal de ego com os laços observados entre membros de um grupo. Segundo Freud (1921), é a limitação do narcisismo que permite o vínculo – por meio de laços libidinais – do sujeito com outras pessoas e é isso que constitui a essência de um grupo. Isto é, a formação de um grupo depende de laços libidinais entre seus membros. Freud propõe-se a investigar, a partir dessa constatação, quais tipos de laços são esses, considerando que deve haver outro tipo de laço emocional entre as pessoas que não seja apenas aquele relacionado à vida sexual. Esse laço é a identificação, outro tipo de mecanismo que permite o estabelecimento de laços emocionais.

“A identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1921, p.133). É desta maneira que Freud inicia suas reflexões acerca do fenômeno da identificação, sendo o Complexo de Édipo, para o menino ou menina, tomado como exemplo desse tipo de vínculo emocional. Freud resume as três fontes da identificação da seguinte forma:

[...] primeiro, a identificação constitui a forma original de laço emocional com um objeto; segundo, de maneira regressiva, ela se torna sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal, por assim dizer, por meio da introjeção do objeto no ego; e, terceiro, pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto do instinto sexual. Quanto mais importante essa qualidade comum é, mais bem sucedida pode tornar-se essa identificação parcial, podendo representar assim o início de um novo laço. (FREUD, 1921, p.136)

É, portanto, da natureza de uma identificação do terceiro tipo descrito o laço mútuo existente entre os membros de um grupo. E Freud se arrisca a afirmar que a qualidade emocional comum é o laço de cada membro com o líder.

Diferente do estado de estar amando, em que o sujeito supervaloriza o objeto, na identificação ocorre que, ao invés de entregar-se ao objeto e colocá-lo no lugar do seu ideal (característica desse tipo de relação de objeto), o ego introjeta o objeto em si próprio, enriquecendo-se com suas propriedades. Freud considera que, na constituição dos grupos, os dois fenômenos acontecem simultaneamente: enquanto os membros do grupo colocam o líder no lugar do ideal de ego – sem que haja, no entanto, qualquer inclinação sexual nessa relação de objeto – eles identificam-se

entre eles em seu ego. A consequência disso é que “o indivíduo abandona seu ideal do ego e o substitui pelo ideal do grupo, tal como é corporificado no líder” (FREUD, 1921, p.163), o que permite a Freud afirmar que aquilo que é identificado como sendo do indivíduo desaparece, ainda que temporariamente, quando o sujeito apresenta-se como membro de um grupo.

Vale destacar que o líder ao qual Freud se refere não é necessariamente uma pessoa; pode ser, por exemplo, o ideal comum de um grupo, o que nos permite afirmar que o professor universitário faz parte de um grupo, ou de vários grupos: a equipe de professores onde atua, os professores de sua área, ou mesmo os professores universitários de um modo geral. Convém resgatar, por isso, mais algumas considerações freudianas sobre a psicologia de grupo, ou do sujeito e de sua relação com o grupo.

4.4 O SUJEITO E O GRUPO

Baseado predominantemente nas elaborações de Le Bon, Freud (1921) entende o grupo como um ser à parte, uma nova formação construída a partir da união de vários indivíduos. Não se constitui, entretanto, enquanto a soma das características dos sujeitos que o compõe. Passa, sim, a ser dotado de uma nova identidade, a identidade grupal.

Um dos aspectos mais importantes, analisado profundamente por Freud (1921) no seu trabalho, é o papel do líder na composição do grupo. Trabalhando com a concepção psicanalítica de identificação – concebida enquanto aquilo que está na origem do laço emocional com um objeto – Freud compreende a ligação entre os membros do grupo e entre eles e o líder como da ordem de uma identificação baseada em uma qualidade emocional comum muito importante. O elo que une os sujeitos em um grupo é o que, segundo Freud, caracteriza aquele grupo. E em diversos casos este elo é a identificação com o líder. Não é por acaso que a construção da identidade adulta, cuja referência é a época da adolescência, é comumente relacionada com a identificação com grupos, personalidades ou ainda ideologias, dentre outros aspectos. Este, entretanto, não é o único caso. É possível afirmar, por exemplo, que as profissões encontram traços que as caracterizam e que se tornam elementos comuns entre todos os profissionais, isto é, aquilo que os identifica, a despeito das particularidades de cada sujeito.

De acordo com Freud (1921), o funcionamento do grupo, por sua vez, é comparado ao funcionamento mental dos seres humanos. Muitas características dos grupos, inclusive, são comparadas às características da vida mental inconsciente das crianças e dos neuróticos. É o caso, por exemplo, da existência simultânea de ideias contraditórias, no mesmo grupo, sem que seja gerado qualquer conflito por isso. A predominância, sobre a realidade objetiva, da realidade psicológica, isto é, da vida de fantasia na formação dos sintomas neuróticos, faz parte do funcionamento mental não apenas do sujeito individual, mas também do grupo.

Na verdade, tal como nos sonhos e na hipnose, nas operações mentais de um grupo a função de verificação da realidade das coisas cai para o segundo plano, em comparação com a força dos impulsos plenos de desejo com sua catexia afetiva. (FREUD, 1921, p.104).

As influências do grupo no funcionamento mental dos indivíduos é de extrema importância no contexto da presente pesquisa, na medida em que considera os efeitos da relação com o outro, ou com vários outros, na vida mental do indivíduo. Segundo Freud, enquanto parte de um grupo, o sujeito adquire algumas características, ao mesmo tempo em que se desfaz de inúmeras outras.

Para nós, seria bastante dizer que, num grupo, o indivíduo é colocado sob condições que lhe permitem arrojá-lo de si as repressões de seus impulsos instintuais inconscientes. As características aparentemente novas que então apresenta são na realidade as manifestações desse inconsciente, no qual tudo o que é mal na mente humana está contido como uma predisposição. (FREUD, 1921, p.98)

Ao mesmo tempo em que encontra uma via para a expressão de afetos que sem o amparo do grupo não haveriam de se manifestar, o sujeito no grupo está cerceado em sua liberdade. A falta de liberdade do indivíduo no grupo – e a consequente limitação observada em sua personalidade – decorre, segundo Freud (1921), do intenso laço estabelecido com o líder, por um lado, e os demais membros do grupo, por outro.

Pode-se extrair dessas considerações que as consequências subjetivas, no indivíduo, de sua inserção em qualquer grupo ou classe não devem ser minimizadas quando se considera a constituição da subjetividade, já que:

Cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal do ego segundo os modelos mais variados. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais – as de sua raça, classe, credo,

nacionalidade etc. – podendo também elevar-se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade. (FREUD, 1921, p.163).

No caso do professor universitário, portanto, é muito importante que se considere, para além dessa originalidade que se eleva, o contexto onde está inserido, as causas pelas quais ele luta, as queixas comuns entre seus pares, o lugar ocupado pelo seu grupo entre os demais docentes universitários e na própria instituição onde atua. Isso porque cada professor faz parte de um grupo específico: há os professores das ciências humanas, os da educação, os das engenharias, os das universidades federais, os das estaduais, os professores das universidades privadas, dentre muitos outros que não cabe mencionar aqui. E cada um desses grupos tem suas particularidades, ocupa um lugar específico no imaginário social, na instituição universitária à qual pertence ou na região do país onde se localiza.

Enfim, há inúmeras particularidades e cada qual influencia nas demandas que os docentes devem atender, nos ideais que eles devem atingir, nos problemas que têm que enfrentar. Segundo o que observamos a partir da leitura de pesquisas sobre o tema em questão, a docência universitária é marcada, hoje, pela angústia, pela insatisfação, pelo sofrimento ou, como estamos denominando no contexto deste estudo, pelo mal-estar.

Há – e isto nós não podemos negar – inúmeras condições às quais os professores universitários têm sido submetidos ao realizar o seu trabalho que são causadoras desse mal-estar. Entretanto, compreendemos que, em conjunto com essas condições de trabalho, encontram-se aquelas decorrentes do pertencimento a um grupo. Na medida em que, como afirma Freud (1921), o sujeito adquire algumas e se destitui de outras características na presença do grupo, podemos afirmar que ser professor universitário atualmente, no Brasil, antes de qualquer coisa significa vivenciar um incômodo constante.

Além disso, por meio do grupo o professor tem a possibilidade de manifestar esse incômodo, já que o grupo facilita a expressão dos afetos, segundo Freud (1921). Poderíamos dizer, então, que o mal-estar manifestado pelos professores universitários ganha mais força porque manifestado coletivamente. Ou, no mínimo, ganha mais visibilidade, o que permite que a docência universitária tenha a marca do mal-estar.

A fim de compreender mais detalhadamente a que estamos nos referindo quando falamos de mal-estar, para a psicanálise, convém voltarmos nossa atenção à maneira como Freud concebeu a constituição da subjetividade e a participação do mal-estar nesse processo. A abordagem desse tema possibilitará que o leitor tenha uma visão mais ampla sobre o sofrimento vivenciado pelos docentes referidos nesta pesquisa.

5 A QUESTÃO DA SUBJETIVIDADE EM PSICANÁLISE

Se a proposta do capítulo anterior foi dirigir a investigação para aspectos concernentes à figura do professor, aproximando-nos daquilo que diz respeito ao sujeito professor, chegamos ao momento de tratar detalhadamente da subjetividade desde a perspectiva da psicanálise freudiana. Compreendemos que, ao abordar a questão da subjetividade, teremos elementos suficientes para esboçar um entendimento acerca do mal-estar do professor universitário na atualidade, considerando que teremos passado pelos principais temas relacionados à questão proposta neste estudo.

Antes, porém, de nos introduzirmos na obra de Freud a fim de analisar suas considerações sobre a subjetividade, nos deteremos a uma breve análise acerca do lugar do sujeito na leitura freudiana, análise esta que tomará de empréstimo algumas observações realizadas por Birman (1997). Segundo o autor, toda e qualquer tematização sobre o sujeito que tenha como base o discurso psicanalítico deve levar em conta sua inserção no campo da cultura. Isto é, a constituição do sujeito, nessa perspectiva, só é possível na sua relação com esse outro, que é a cultura. O autor observa, ainda, que no discurso freudiano essa relação é caracterizada fundamentalmente pelo mal-estar, “pois a inserção do sujeito na cultura é permeada pelo conflito e pela impossibilidade do sujeito em solucioná-la de forma absoluta” (BIRMAN, 1997, p.9).

Como se verá na sequência deste trabalho, e de acordo com Birman (1997), o saber psicanalítico foi construído em torno da problemática do conflito, e isso não apenas nas produções teóricas do final da obra de Freud, mas sim desde os primórdios da psicanálise, no final do século XIX. O que marca as obras mais tardias de Freud, especialmente *O mal-estar na civilização* (FREUD, 1930 [1929]), é a condição trágica do sujeito, já que, no contexto da cultura, seu mal-estar é estrutural e não existe cura possível, “mas somente a perspectiva de constituir um estilo subjetivo que seja capaz de lidar com os conflitos insuperáveis” (BIRMAN, 1997, p.12). É nesse sentido que Birman destaca o lugar privilegiado ocupado pelo conceito de desamparo na compreensão do psiquismo na perspectiva freudiana.

Ainda que os termos “trágico” e “estilo subjetivo” tenham sido utilizados por Birman e não por Freud, ambos expressam o entendimento freudiano de que o homem sofre de um mal-estar a partir do momento em que se encontra inserido na

civilização e que resta a cada sujeito encontrar de que modo ele irá lidar com essa condição (FREUD, 1930 [1929]). Essas questões serão detalhadamente tratadas na sequência do estudo. Basta, neste momento, que se compreenda o quão importante é ter em mente a questão do conflito do sujeito quando se empreende uma leitura da subjetividade desde a perspectiva psicanalítica.

Ao analisar o sujeito no discurso freudiano, Birman (1997) aponta outra característica que merece destaque. Diz respeito ao descentramento do sujeito em psicanálise, ou seja, o descentramento do psiquismo da consciência e do eu para o registro do inconsciente, o que se constitui enquanto uma ferida narcísica para o indivíduo, na medida em que retira dele o suposto domínio sobre suas operações intelectuais e suas ações. A consciência e o eu passam a ser apenas uma modalidade de existência; não se definem mais como sendo o ser do psíquico.

Para Freud, a psicanálise teria retirado a última ancoragem da pretensão humana, o último reduto da superioridade do homem, ao enunciar que a *consciência* não é soberana no psiquismo do indivíduo e que o *eu* não é autônomo no funcionamento psíquico. Vale dizer, o ser do psíquico se desloca da consciência e do eu para os registros do *inconsciente* e da *pulsão*, que passam a regular materialmente o ser do psiquismo. (BIRMAN, 1997, p.20, grifo do autor).

No entendimento de Hall (2005), esse aspecto do trabalho de Freud tem tido um profundo impacto sobre o pensamento moderno nas últimas décadas, o que autoriza o autor afirmar que grande parte do pensamento moderno sobre a vida subjetiva e psíquica pode ser considerada pós-freudiana, na medida em que toma o trabalho de Freud sobre o inconsciente como certo e dado, mesmo que rejeite algumas de suas hipóteses específicas.

Segundo Birman (1997), o descentramento do sujeito em psicanálise se constitui a partir de, pelo menos, três descentramentos, que seriam: o da consciência para o inconsciente, o do eu para o outro e, finalmente, o da consciência, do eu e do inconsciente para as pulsões. Nota-se que essas diferentes modalidades de descentramento correspondem a momentos diferentes do discurso freudiano, que começam já no início das construções da psicanálise, no fim do século XIX, até os anos 30, no final das elaborações freudianas.

Esses três descentramentos têm algumas implicações, a saber: o distanciamento da concepção psicanalítica de sujeito da tradição da filosofia do sujeito – que considera que a consciência seria o ser do sujeito, enquanto a

psicanálise compreende que o inconsciente define o ser do psiquismo – sendo a realidade psíquica, para a psicanálise, correspondente ao inconsciente; a divisão do sujeito a partir da hipótese do inconsciente, evidenciada também na experiência psíquica normal por meio das formações do inconsciente; a reformulação da teoria das pulsões, a partir da nova conceituação do eu com a introdução do narcisismo; a centralidade do desamparo na constituição subjetiva, que ocorre no contexto do terceiro descentramento citado, quando se dá o entendimento de que o homem é lançado a sua própria sorte, já que o eu não é mais autônomo (BIRMAN, 1997).

É justamente a partir da conceituação do narcisismo, segundo Birman (1997), que Freud formula que o corpo e o sujeito se constituem a partir do outro. O investimento das figuras parentais no organismo infantil é a ação necessária para que o auto-erotismo se transforme em narcisismo, como será destacado a seguir.

Conforme exposto no capítulo anterior, é também a partir da conceituação de narcisismo que Freud elabora sua concepção acerca do ideal de ego e que culmina na elaboração do conceito do superego, fundamental na compreensão da constituição psíquica e do mal-estar constitutivo da subjetividade.

Nesse contexto, o que nos interessa frisar é o desenho entre duas modalidades conflitantes de subjetividade: uma que se acredita *autocentrada* (eu ideal) e outra que se representa *descentrada* (ideal do eu), pois orientada pela alteridade. Posteriormente, o discurso freudiano delineou uma outra instância de alteridade do sujeito e que acentuava mais ainda o seu descentramento: o *super eu*. O que evidencia esse conjunto de figuras do sujeito não é apenas a multiplicidade e diversidade de sujeitos no interior do indivíduo, mas também a ênfase de que a produção do sujeito se realiza pelo outro, mesmo que exista o autocentramento do eu como um de seus efeitos e cristalizações no psiquismo. (BIRMAN, 1997, p.31-32, grifo do autor).

O que o autor destaca, portanto, é que a constituição do sujeito, desde suas origens, se dá sempre na relação com o outro, sendo que este sujeito jamais pode ser restringido a uma individualidade isolada, incomunicável, fechada sobre si mesma. A civilização, ou a cultura, é a garantia dessa alteridade e um dos pólos da constituição do sujeito, estando no pólo oposto ao da pulsão. Esta representa a exigência de singularidade do sujeito, na busca de novas possibilidades de subjetivação frente às formas já estabelecidas.

A partir deste ponto, nos dedicaremos à análise das considerações sobre a questão da subjetividade, por meio da abordagem de vários conceitos da teoria freudiana.

5.1 A SUBJETIVIDADE PENSADA POR FREUD: ANGÚSTIA E MAL-ESTAR EM TEMPOS MODERNOS

O livro freudiano sobre o mal-estar na civilização, publicado em 1930, é amplamente conhecido e reconhecido como uma obra que retrata a inserção do sujeito na cultura e, mais do que isso, a relação desse sujeito com as exigências impostas a ele pelo processo civilizatório. Sua importância para a presente pesquisa, entretanto, não se dá apenas pela descrição desse processo, mas sim porque aponta características dos indivíduos que estão para além de sua inserção na cultura, ou seja, características que constituem o ser humano e o acompanham ao longo de sua existência.

Segundo Freud (1930 [1929]), a civilização impõe ao homem a renúncia das pulsões, tanto da sexualidade quanto da agressividade. “O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança” (FREUD, 1930 [1929], p.137). O homem, por constituição, não é feliz. Seu destino está mais próximo da infelicidade, mais facilmente experimentada do que a felicidade.

O sofrimento humano tem origem em três fontes: o próprio corpo do indivíduo, que envelhece, morre e sofre de angústia; o mundo externo, através das forças incontroláveis da natureza; e os relacionamentos entre os homens, considerado como o mais penoso dos três (FREUD, 1930 [1929]). O mal-estar, portanto, faz parte da vivência humana e desempenha papel importante no mundo subjetivo dos homens.

O modo como Freud (1930 [1929]) apresenta a concepção de mal-estar, nesse momento, agrega uma série de outros conceitos desenvolvidos ao longo da teoria psicanalítica, haja vista o avanço teórico conquistado até então. Contudo, a gênese dessa ideia remonta ao início do movimento psicanalítico, já que a relação entre as pulsões e o mundo externo sempre tenha sido concebida por Freud como da ordem de um conflito.

A recusa às exigências da sexualidade foi, desde os primórdios da psicanálise, considerada o motivo pelo qual todas as neuroses se manifestam. Em artigo publicado em 1894, Freud fornece uma primeira teoria sobre a formação dos sintomas neuróticos. Segundo ele, em algum momento emerge na consciência do

sujeito uma carga de afeto vinculada a uma representação incompatível com o ego, cujos mecanismos de defesa entram em ação para retirar da consciência tal representação. Sua incompatibilidade com o ego se dá por estar vinculada a experiências ou sensações sexuais que, por suscitarem um afeto muito aflitivo, não poderiam ser incluídas nas associações conscientes do sujeito. Impossibilitado de esquecer-la voluntariamente, em virtude da permanência do traço mnêmico e do afeto ligado à representação, o ego busca desvinculá-la da carga de afeto, para o qual deve ser encontrado um novo destino: a conversão para o corpo – no caso da histeria – ou a ligação a outra representação, compatível com o ego – no caso da fobia e da neurose obsessiva (FREUD, 1894). De uma forma ou de outra, a saída encontrada pelo ego é a formação neurótica. Constitui-se, deste modo, uma subjetividade marcada pelas consequências da renúncia das pulsões.

Nesse momento, não há uma preocupação de Freud em indicar claramente os motivos pelos quais as representações de natureza sexual, incompatíveis com o ego, causam tanta aflição no sujeito. Alguns anos depois, ao apresentar sua teoria sobre a sexualidade infantil nos Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (FREUD, 1905), Freud atribui à civilização – representada neste caso pela educação das crianças – somada à própria constituição subjetiva, a função de impedir o livre curso das pulsões sexuais. Segundo ele:

É durante este período de latência total ou apenas parcial que se constroem as forças psíquicas que irão mais tarde impedir o curso da pulsão sexual e, como barreiras, restringir seu fluxo – a repugnância, os sentimentos de vergonha e as exigências dos ideais estéticos e morais. Tem-se das crianças civilizadas uma impressão de que a construção dessas barreiras é um produto da educação, e sem dúvida a educação muito tem a ver com ela. Mas, na realidade, este desenvolvimento é organicamente determinado e fixado pela hereditariedade, e pode ocasionalmente ocorrer sem qualquer auxílio da educação. A educação não estará indo além do seu domínio apropriado se ela se limita a seguir as linhas que já foram traçadas organicamente e a imprimi-las um pouco mais clara e mais profundamente. (FREUD, 1905, p.181).

O conflito entre as pulsões e o mundo externo aparece claramente no discurso freudiano a partir de então, ainda que não representando a totalidade das causas da renúncia às exigências pulsionais.

No artigo intitulado Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna, de 1908, Freud se dedica a explorar a relação conflituosa entre pulsão e civilização, sendo a doença nervosa atribuída à moral que rege a vida sexual dos homens civilizados. O homem contemporâneo, segundo Freud (1908), paga o preço pela sua

inserção na cultura de bens materiais e ideais, sendo que a maioria das pessoas não pode atender às exigências da civilização por motivos constitucionais: “Aqueles que desejam ser mais nobres do que suas constituições lhes permitem, são vitimados pela neurose. Esses indivíduos teriam sido mais saudáveis se lhes fosse possível ser menos bons.” (FREUD, 1908, p.197).

Nesse momento, existe um entendimento de que o homem deve ser capaz de regular sua vida pulsional e que cabe à civilização restringir essa possibilidade, ou seja, à cultura é atribuída a responsabilidade de impedir que o homem vivencie sua natureza sexual.

Birman (1999) considera, no entanto, que esse artigo é uma primeira versão que Freud desenvolve acerca da relação conflituosa existente entre pulsão e civilização, sendo o Mal-estar na civilização (Freud, 1930 [1929]) a segunda versão. Segundo aquele autor, enquanto em 1908 Freud ainda acredita que a psicanálise pode possibilitar uma relação harmônica entre o sujeito e a civilização – já que sem sua mediação essa relação não deixaria de ser conflituosa –, em 1930 ele não acredita mais ser possível que a psicanálise possibilite tal harmonia, ou seja, o discurso freudiano assume, nesse momento, uma leitura trágica do sujeito civilizado.

Com efeito, se na versão inicial o conflito poderia ser curável – digamos assim –, na versão final seria necessária uma espécie de gestão interminável e infinita do conflito pelo sujeito, de forma tal que este não poderia jamais se deslocar da sua posição originária de desamparo. Nesse deslocamento crucial, dos registros da terapêutica possível para o da gestão, pode-se vislumbrar que o discurso freudiano assume uma perspectiva ética e política sobre o conflito. (BIRMAN, 1999, p.129).

Como se pode notar, Birman encontra no termo gestão uma maneira de nomear a talvez única possibilidade dos homens em lidar com a experiência trágica de viver civilizadamente. Poderíamos dizer, simplesmente, que aos homens cabe encontrar uma maneira de conviver com esse conflito, que é insuperável.

Por intermédio do conceito de sublimação, Birman (1999) justifica sua interpretação a respeito da transformação da concepção freudiana sobre a relação do indivíduo com a cultura. O próprio conceito sofreu transformações significativas do ponto de vista da dinâmica pulsional. Segundo esse autor, no texto de 1908, Freud encontra na sublimação um destino seguro para as pulsões sexuais, isto é, uma solução para os impasses que o sujeito encontra diante das pulsões em busca de satisfação e os impedimentos impostos pela civilização. Embora entenda que a

sublimação é um destino pulsional acessível a uma pequena parcela dos seres humanos, Freud a considera como uma alternativa à neurose: aqueles que não conseguem ter o domínio da pulsão sexual através da sublimação tornam-se neuróticos ou, no mínimo, sofrem algum prejuízo (FREUD, 1908).

Já em 1930, com a ideia de um desamparo original do qual o ser humano não escapa, a sublimação não pode mais se constituir como o caminho para a felicidade, pois se entende que esta não é um destino possível para os homens. Nesse texto, Freud se refere à sublimação como um método possível de satisfação da libido, não acessível a todos os indivíduos e suficiente para afastar apenas uma parte do sofrimento ao qual os homens estão submetidos. A ideia de livrar-se completamente do sofrimento por meio da sublimação não existe mais neste momento, portanto. A satisfação proporcionada pela sublimação é muito tênue em comparação com a satisfação de pulsões primárias, pois “não convulsiona o nosso ser físico. [...] E mesmo para os poucos que os possuem, o método não proporciona uma proteção completa contra o sofrimento.” (FREUD, 1930 [1929], p.98-99).

Nesse sentido, Garcia-Roza (1995) afirma que a condição do ser humano é um estado permanente de insatisfação. Isso porque qualquer destino dado às pulsões será parcial, jamais a satisfará por completo, ainda que as pulsões reprimidas sempre se esforcem para obter a satisfação completa. Decorre, portanto, da natureza própria da pulsão sua não satisfação completa.

Segundo Freud (1920), a sublimação não basta para eliminar a tensão do impulso reprimido, e “a diferença de quantidade entre o prazer da satisfação que é *exigida* e a que é realmente *conseguida*, é que fornece o fator impulsionador que não permite qualquer parada em nenhuma das posições alcançadas.” (FREUD, 1920, p.60, grifo do autor). Ou seja, é justamente a insatisfação pulsional que permite a movimentação constante do psiquismo, no sentido da manutenção da vida.

O conceito de sublimação, embora pudesse ter sido mais explorado por Freud (GARCIA-ROZA, 1995), contribui enormemente para a compreensão da essência do que Freud pretendeu transmitir acerca da pulsão, especialmente no que diz respeito às suas possibilidades de satisfação, sempre parciais. A sublimação se encontra entre os quatro destinos possíveis para a pulsão, apresentados por Freud em 1915 – os outros três destinos seriam a reversão ao seu oposto, o retorno em direção ao próprio ego do indivíduo e a repressão (FREUD, 1915). Tais destinos se constituem,

ao mesmo tempo, enquanto modalidades de defesa contra as pulsões – que encontram impedimentos para atingir sua finalidade sem sofrer modificações (FREUD, 1915) –, e também enquanto modos de satisfação pulsional. A importância da sublimação reside em possibilitar que a exigência de satisfação seja atendida diretamente, e não indiretamente, tal como ocorre na formação de sintomas ou no retorno do recalcado (GARCIA-ROZA, 1995). Ademais,

[...] apesar da sublimação consistir basicamente em substituir um alvo sexual por outro não sexual – o que implica também uma substituição de objeto –, ela se faz graças à pulsão sexual e à energia sexual. Seja qual for a atividade sublimada, sua origem é sempre sexual. O que de fato ocorre é um desvio da energia sexual (libido) para uma finalidade não sexual, isto é, o sexual serve-se do não-sexual para a obtenção da satisfação. O fundamental é que, em todo o processo, a pulsão mantém a qualidade de sexual, ou, se preferirmos, a energia do processo de sublimação permanece a libido. (GARCIA-ROZA, 1995, p.136-137)

Isso demonstra a importância que se pode atribuir à sublimação em relação às exigências culturais, já que é uma forma socialmente aceita ou valorizada de satisfazer a pulsão, sem que esta perca o seu caráter sexual. Entretanto, Garcia-Roza (1995) alerta para a complexidade da questão sobre a sublimação proporcionar uma harmonia entre as exigências culturais e as individuais.

Conforme exposto anteriormente, Birman (1999) aborda a mesma questão e sustenta na concepção freudiana de pulsão de morte a ideia de que a relação do sujeito com a civilização jamais será harmônica. Segundo este autor, considerando esta concepção antivitalista de Freud, entende-se a vida humana enquanto algo a ser conquistado, e não dado na origem. A condição original é a morte – ou, conforme propõe Freud em 1920, o retorno a um estado em que não existem tensões. Por isso:

A partir de agora, a homeostasia é uma ideia impossível. Daí, pois, o mal-estar na civilização e o desamparo originário do sujeito. Não basta, porém, produzir a vida em contraposição à morte originária: é preciso ainda reproduzi-la permanentemente, em toda a existência do sujeito. Daí, então, a ideia de gestão, para que o sujeito possa manter a vida enquanto possibilidade e um bem em aberto para si. (BIRMAN, 1999, p.135)

Os fundamentos para a compreensão do tema em questão serão fornecidos a seguir, com a apresentação do desenvolvimento da teoria freudiana das pulsões. Como se poderá perceber, as transformações da teoria pulsional, especialmente com a introdução do conceito de pulsão de morte, justificam a questão do

desamparo que se constitui, a partir de então, como uma marca da concepção psicanalítica de sujeito.

5.2 A TEORIA PULSIONAL E SUAS TRANSFORMAÇÕES

Não é possível abordar o tema da subjetividade em psicanálise sem se voltar cuidadosamente à teoria das pulsões. Por meio dela é possível elaborar uma compreensão aprofundada acerca do desenvolvimento subjetivo e da dinâmica psíquica organizada em consequência das exigências pulsionais. Além disso, o conceito de pulsão de morte, apresentado por Freud em 1920, justifica a concepção de desamparo como constituinte da subjetividade, conforme se constatará no decorrer da presente abordagem.

Conceito localizado na fronteira entre o psíquico e o somático, a pulsão é definida por Freud (1905, p.171) como “o representante psíquico de uma fonte endossomática e contínua de excitação em contraste com um ‘estímulo’, que é estabelecido por excitações simples vindas de fora.” A característica de ser contínua, isto é, de constantemente exigir trabalho do aparelho psíquico, dá uma noção da relevância que têm as pulsões no mundo subjetivo dos homens.

Segundo Freud, ainda em 1905, a fonte da pulsão consiste em um processo de excitação ocorrido em um órgão ou parte do corpo. A esta parte é atribuído o nome de zona erógena. À mente, em função de sua conexão com o somático, é exigido um grande trabalho para lidar com as constantes excitações vindas do interior do corpo, as quais são representadas na vida mental pela pulsão.

Garcia-Roza (1995) chama a atenção para a relação entre as pulsões e o aparelho psíquico. Segundo o autor, baseado nas elaborações freudianas, na medida em que as pulsões constituem-se enquanto estímulo para o psíquico, elas são externas ao aparelho, exigindo dele um trabalho para lidar com as intensidades pulsionais. Além disso, por serem exteriores ao aparelho psíquico, as pulsões não são regidas pelo mesmo princípio que o rege, isto é, o princípio de prazer, a não ser quando são capturadas por ele. Nesse sentido, podem-se admitir duas regiões do campo psicanalítico: uma do aparelho psíquico e outra da pulsão propriamente dita, esta situada além do princípio de prazer:

Se identificarmos o aparato psíquico como um lugar da *ordem*, ordem das representações, ordem dos significantes, ordem resultante do domínio do

princípio do prazer e do princípio de realidade, então as pulsões ocupariam o lugar do caos, pura dispersão de intensidades pulsionais. Claro está que essas duas regiões não podem ser pensadas como independentes uma da outra. Não há pulsão sem representação, assim como não há representação sem pulsão. Trata-se de duas categorias que se implicam embora não se confundam. (GARCIA-ROZA, 1995, p.85, grifo do autor).

Em 1915, Freud apresenta quatro termos que caracterizam as pulsões: a pressão constante que ela exerce; sua fonte localizada no interior do corpo; sua finalidade última de obter satisfação – através da eliminação do estímulo na fonte da pulsão – e seu objeto, através do qual será possível que a pulsão atinja a sua finalidade. Quanto ao objeto da pulsão, Freud afirma que pode estar localizado no próprio corpo do indivíduo, não sendo necessariamente algo externo, além de ser possível que se modifique durante a existência da pulsão (FREUD, 1915). Essa flexibilidade das pulsões permite que sua satisfação se dê por meio de outros destinos que não pelo ato sexual propriamente dito. As vicissitudes das pulsões são modos de satisfazer a pulsão dessa forma, sem que ocorra o ato sexual.

Embora localize no interior do corpo a fonte de todas as pulsões, e dê a essa fonte uma grande importância, Freud não se aprofunda no seu estudo, o qual “está fora do âmbito da psicologia. Embora as pulsões sejam inteiramente determinadas por sua origem numa fonte somática, na vida mental nós as conhecemos apenas por suas finalidades” (FREUD, 1915, p.143).

É na sexualidade infantil que Freud (1905) encontra um ponto de sustentação para a sua teoria pulsional. Ele considera as manifestações sexuais da infância como a busca de uma satisfação plena que já fora experimentada anteriormente. Com o “chupar sensual” (FREUD 1905, p.184), considerado como a amostra das manifestações sexuais da infância, a criança procura renovar o prazer que havia vivenciado logo no início de sua vida. Segundo Freud (1905, p.186),

Foi a sua primeira e mais vital atividade, sugando o seio da mãe ou substitutos dele, que deve tê-la familiarizado com este prazer. Os lábios da criança, a nosso ver, comportam-se como uma zona erógena, e sem dúvida o estímulo do morno fluxo do leite é a causa da sensação de prazer.

Inicialmente, portanto, as atividades sexuais da criança relacionam-se a funções de nutrição. O prazer proporcionado pela satisfação sexual alcançada com a sucção do seio da mãe passa a ser buscado posteriormente, independentemente da finalidade de autopreservação à qual esteve ligada. Com a impossibilidade de ter o seio da mãe a todo instante, a criança utiliza uma parte de seu próprio corpo para

a sucção e a manifestação de sua sexualidade passa a ter um caráter auto-erótico e independente de qualquer função biológica. Sobre essas reflexões acerca da sexualidade infantil, Freud (1905, p.187) pôde concluir:

Nosso estudo do ato de sugar o dedo ou sugar sensual já nos deu as três características essenciais de uma manifestação sexual infantil. Em sua origem ela se liga a uma das funções somáticas vitais; ainda não se tem objeto sexual e é, assim, auto-erótica; e seu objetivo sexual é dominado por uma zona erógena. Deve-se prever que essas características se aplicam igualmente à maioria das outras atividades das pulsões sexuais infantis.

No caso da pulsão oral, além dos lábios, as partes do corpo da criança escolhidas para a sucção transformam-se em zonas erógenas, cuja sensação de prazer possui uma qualidade particular, a qual é atribuída ao fator sexual envolvido nos processos de prazer e desprazer, naquela época ainda desconhecidos pela psicologia (FREUD, 1905). Qualquer parte do corpo pode assumir a função de uma zona erógena, embora existam algumas zonas “predestinadas” à obtenção de prazer (mamilos ou órgãos genitais, por exemplo).

Segundo Freud (1905, p.189), o objetivo sexual infantil consiste em

[...] substituir a sensação projetada de excitação na zona erógena por um estímulo externo que remova aquela sensação, produzindo um sentimento de satisfação. Este estímulo externo via de regra consistirá em alguma espécie de manipulação análoga ao sugar.

Esta atitude caracteriza o auto-erotismo e indica a falta de organização pulsional deste estágio da sexualidade humana, no qual, segundo Garcia-Roza (1995, p.42) “as pulsões parciais procuram satisfação no próprio corpo, uma satisfação não unificada, desarticulada em relação às demais satisfações parciais, pura satisfação local”.

Além de ser caracterizada pelo auto-erotismo e pela independência das pulsões parciais entre si na busca do prazer, a vida sexual infantil é caracterizada pela ausência de um ego constituído como uma unidade, o qual deve ser desenvolvido. Uma nova ação psíquica que seja acrescentada ao auto-erotismo, isto é, o investimento libidinal no bebê por aqueles que são responsáveis pelos seus cuidados, provoca o narcisismo, este caracterizado pela existência de uma unidade, sede dos investimentos libidinais do indivíduo (FREUD, 1914). Nesse estágio da vida psíquica, portanto, é o seu próprio corpo, como unidade, que é tomado como

objeto da pulsão sexual, diferentemente do auto-erotismo, onde as pulsões parciais buscavam o prazer nas zonas erógenas de um corpo ainda fragmentado.

A relação da criança com pessoas que se dedicam aos seus cuidados também proporciona uma fonte de excitação sexual e de satisfação de suas zonas erógenas, na medida em que partes de seu corpo são investidas de cuidados e afetos, despertando a pulsão sexual mesmo que a excitação não seja diretamente ligada à zona genital. Esta relação, além de localizar no próprio corpo da criança uma fonte de prazer, anuncia a futura busca por um objeto sexual exterior ao próprio corpo (FREUD, 1905).

O narcisismo constitui-se enquanto uma etapa necessária na constituição da subjetividade, na medida em que está estreitamente relacionado à formação do ego. É a partir desse conceito, ainda, que Freud desenvolve suas considerações acerca do ideal de ego, as quais foram abordadas no capítulo anterior.

As elaborações freudianas acerca do narcisismo contribuíram sobremaneira para as transformações da teoria pulsional, em virtude das descobertas a respeito da teoria da libido. Até o desenvolvimento do conceito de narcisismo, Freud simplesmente dividia as pulsões em dois grupos distintos: as pulsões do ego, ou de autoconservação, e as pulsões sexuais.

O termo pulsões do ego foi utilizado pela primeira vez no artigo denominado A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão (FREUD, 1910), no qual foi concedido às pulsões sexuais o objetivo de satisfação sexual, enquanto às pulsões do ego o de autopreservação do indivíduo. Com esta distinção Freud pôde justificar o conflito entre as exigências da sexualidade e as do ego, inerente a todas as afecções psiconeuróticas e que resulta na formação dos sintomas como substitutos das pulsões sexuais:

O “ego” sente-se ameaçado pelas exigências das pulsões sexuais e as desvia através de repressões; estas, no entanto, nem sempre produzem o resultado esperado, mas levam à formação de substitutos perigosos para o reprimido e a reações incômodas por parte do ego. Dessas duas classes de fenômenos, tomadas como um todo, emergem o que chamamos os sintomas da neurose. (FREUD, 1910, p.201).

À energia psíquica envolvida nas pulsões sexuais, e inicialmente somente a ela, Freud (1905) deu o nome de libido, a qual se distingue da energia psíquica envolvida nos processos mentais em geral, ou seja, nas pulsões do ego. Embora Freud tenha proposto uma diferenciação de natureza química entre os dois tipos de

energia psíquica, ele não se aprofunda nesta distinção, afirmando, inclusive, que à psicanálise apenas faz-se possível o estudo das pulsões sexuais, as quais podem ser observadas nas psiconeuroses (FREUD, 1915).

A partir da introdução do conceito de narcisismo, através do qual a constituição do ego será teorizada, a teoria da libido passa por importantes transformações. Durante o estado do narcisismo, segundo Freud (1914), as energias psíquicas existem em conjunto no ego, sem que seja possível fazer uma diferenciação entre elas. A libido do ego é reconhecida como energia das pulsões sexuais apenas quando passa a ser dirigida a objetos externos. Ele ainda afirma que

[...] há uma catexia libidinal original do ego, parte da qual é posteriormente transmitida a objetos, mas que fundamentalmente persiste e está relacionada com as catexias objetais, assim como o corpo de uma ameiba está relacionado com os pseudópodes que produz. (FREUD, 1914, p.91-92).

No estado correspondente ao narcisismo, portanto, o ego assume o papel de objeto das pulsões sexuais, sendo a verdadeira sede da libido, que passa a ser considerada como a energia psíquica atuante tanto nas pulsões sexuais como nas pulsões do ego:

A libido que assim se alojara no ego foi descrita como 'narcisista'. Essa libido narcisista era também, naturalmente, uma manifestação da força da pulsão sexual, no sentido analítico dessas palavras, e necessariamente tinha de ser identificada com as pulsões de autoconservação, cuja existência fora reconhecida desde o início. Assim, a oposição original entre as pulsões do ego e as pulsões sexuais mostrou-se inapropriada. Viu-se que uma parte das pulsões do ego era libidinal e que pulsões sexuais (provavelmente ao lado de outras) operavam no ego. (FREUD, 1920, p.72).

A pulsão sexual, então, passa a ser reconhecida como “Eros, o conservador de todas as coisas” (FREUD, 1920, p.72). Às pulsões sexuais, juntamente com as pulsões do ego – estas também de natureza libidinal –, é atribuída a denominação de pulsões de vida. Com isso Freud não quer dizer, no entanto, que não haja mais de um tipo de pulsão presente no ego. O dualismo pulsional, constituído inicialmente pela oposição entre pulsões do ego e pulsões sexuais, passa a ser constituído na oposição entre pulsões de vida e pulsões de morte. O termo oposição não implica a exclusão de uma em detrimento da outra. Ambas atuam em conjunto no psiquismo.

A hipótese da existência das pulsões de morte é construída por Freud com base em observações da existência, na mente, de uma compulsão à repetição que,

embora apresente um caráter pulsional, não obedece ao princípio de prazer, este reconhecido como o princípio que rege o funcionamento mental, alcançado pela redução da quantidade de excitação presente na mente (FREUD, 1920). Em determinado momento de suas reflexões, Freud reconhece esta compulsão à repetição como obedecendo à tendência de qualquer ser vivo de restaurar um estado anterior de coisas, no qual a tensão ocasionada pelos estímulos externos estava reduzida ao máximo. Esta tendência, segundo Freud (1920, p.76) “encontra expressão no princípio de prazer, e o reconhecimento desse fato constitui uma de nossas mais fortes razões para acreditar na existência das pulsões de morte.” O princípio de prazer parece, portanto, servir às pulsões de morte, as quais estão além desse princípio.

As pulsões de vida, por um lado, encontram sua organização efetuada assim que penetram no aparelho psíquico. A libido, sendo a energia psíquica das pulsões de vida, movimenta o psiquismo em função das exigências feitas por essas pulsões, e investe as representações ali presentes, traduzindo as excitações que chegam do interior do corpo. A energia das pulsões de morte, por sua vez, não é conhecida (FREUD, 1920). As pulsões de morte não se submetem ao princípio de prazer que rege o aparelho psíquico, pois estão além dele, possuem uma outra lógica. Segundo Freud (1920, p.84),

[...] as pulsões de vida têm muito mais contato com nossa percepção interna, surgindo como rompedoras da paz e constantemente produzindo tensões cujo alívio é sentido como prazer, ao passo que as pulsões de morte parecem efetuar seu trabalho discretamente.

É com a introdução do conceito de pulsão de morte, em 1920, que se fortalece o reconhecimento, no campo psicanalítico, de uma região do caos pulsional, em oposição à organização do aparelho psíquico, conforme citado anteriormente. A hegemonia do princípio de prazer se dá apenas no âmbito do psiquismo, na medida em que, fora dele, predomina o além do princípio de prazer.

Antes de concluir a exposição acerca da teoria pulsional, vale destacar dois componentes da psique humana, elementos que constituem a subjetividade e trazem à tona características frequentemente observadas no comportamento individual e grupal: o masoquismo e o sadismo.

A relação de ambos com a teoria pulsional se deu desde o início das elaborações freudianas sobre o assunto. Entretanto, algo da concepção de

masoquismo e sadismo sofreu transformação. Em 1915 Freud relaciona o par sadismo-masoquismo a duas das quatro vicissitudes das pulsões – a transformação no contrário e o retorno para a própria pessoa (FREUD, 1915). Nesse momento, Freud supõe que todo masoquismo é a transformação de um sadismo, este considerado originário. Já em 1924, Freud defende a ideia de um masoquismo originário, do qual o sadismo é uma transformação.

Em O problema econômico do masoquismo, Freud (1924) caracteriza esse fenômeno subjetivo como uma manifestação que tem por tema o prazer no sofrimento e o diferencia em três formas, a saber, o masoquismo erógeno, o masoquismo feminino, e o masoquismo moral. O masoquismo erógeno é o que está ao fundo dos outros dois, “sua base deve ser buscada ao longo de linhas biológicas e constitucionais e ele permanece incompreensível a menos que se decida efetuar certas suposições sobre assuntos que são extremamente obscuros” (FREUD, 1924, p.201-202).

O masoquismo feminino é aquele mais acessível às observações, e que aparece significativamente nas fantasias dos homens. Freud (1924, p.202) explica que as “fantasias se concluem por um ato de masturbação ou representam uma satisfação sexual em si próprias” e que seu conteúdo manifesto é o de “ser amordaçado, amarrado, dolorosamente espancado, açoitado, de alguma maneira maltratado, forçado à obediência incondicional, sujado e aviltado”. Esse tipo de masoquismo foi denominado de feminino, pois essas fantasias “colocam o indivíduo numa situação caracteristicamente feminina” (FREUD, 1924, p.202-203), em outras palavras, numa posição passiva de receber um castigo.

O masoquismo moral, considerado por Freud como a forma mais importante assumida pelo masoquismo, é identificado pelo autor com um sentimento de culpa inconsciente. Nesse tipo de masoquismo, é o sofrimento que importa, qualquer que seja sua origem. Com o objetivo de satisfazer o sentimento de culpa,

[...] o masoquismo cria uma tentação a efetuar ações ‘pecaminosas’, que devem então ser expiadas pelas censuras da consciência sádica (como é exemplificado em tantos tipos caracterológicos russos) ou pelo castigo do grande poder parental do Destino. A fim de provocar a punição desse último representante dos pais, o masoquista deve fazer o que é desaconselhável, agir contra seus próprios interesses, arruinar as perspectivas que se abrem para ele no mundo real e, talvez, destruir sua própria existência real. (FREUD, 1924, p.211).

Conforme exposto acima, a pulsão de vida se opõe, em algum momento, à pulsão de morte, que carrega grande parte do impulso masoquista e tem por missão “tornar inócua a pulsão destruidora e a realiza desviando essa pulsão, em grande parte, para fora [...] no sentido de objetos do mundo externo” (FREUD, 1924, p.204). Todo o escopo masoquista descrito é agora, portanto, direcionado com um outro vetor, buscando um objeto no mundo externo, o que justifica a concepção de um masoquismo originário, etapa primária do impulso sádico.

O masoquismo, portanto, constitui-se enquanto mais uma dinâmica presente no psiquismo. A partir das considerações freudianas apresentadas, é possível compreendê-lo como um elemento constitutivo da subjetividade, sendo que tal conceito justifica grande parte do sofrimento ao qual os homens estão sujeitos durante sua existência.

5.3 A TEORIA FREUDIANA DA ANGÚSTIA: O DESAMPARO EM EVIDÊNCIA

Em Inibições, sintomas e angústia, Freud (1926) fornece elementos que fundamentam a concepção de um desamparo originário e o consequente mal-estar, constitutivo da subjetividade. A angústia, que inicialmente fora teorizada como sendo o resultado de uma transformação direta da libido não satisfeita (FREUD, 1895 [1894]), passa a ser pensada a partir do desamparo do nascimento e do seu papel na formação dos sintomas neuróticos.

Durante longa exposição a respeito da transformação do conceito de angústia, Freud chega à seguinte conclusão sobre sua função: “a angústia surgiu originalmente como uma reação a um estado de perigo e é reproduzida sempre que um estado dessa espécie se repete” (FREUD, 1926, p.157). A situação original de perigo a que Freud se refere ocorre no nascimento do bebê, o qual se encontra desamparado – em virtude da curta e insuficiente vivência intra-uterina – e, por isso, completamente dependente de outro ser humano, cujo valor é tão grande para o bebê quanto a proteção que lhe é oferecida contra os perigos do mundo externo. Nesse momento a criança corre perigo de vida, já que seu aparato biológico não é suficiente para sua sobrevivência. Mas é em decorrência dessa proteção inicial, ainda que apenas biológica, que a necessidade de ser amado é criada e acompanhará a criança durante toda a sua vida, contribuindo para o desenvolvimento das neuroses (FREUD, 1926).

A explicação dada por Freud sobre o mecanismo da geração de angústia é a existência de uma perturbação econômica decorrente do acúmulo de tensão que precisa ser eliminado. Tal tensão é devida a uma necessidade não satisfeita que, no momento do nascimento, se dá em virtude da separação do corpo materno, que atende a todas as necessidades do bebê. No futuro, a ausência da mãe reproduz a situação do nascimento, na medida em que provoca o acúmulo de estímulos, traduzido pela criança como novo perigo, ao qual reagirá com angústia. Segundo Freud (1926, p.161-162),

Quando a criança houver descoberto pela experiência que um objeto externo perceptível pode por termo à situação perigosa que lembra o nascimento, o conteúdo do perigo que ela teme é deslocado da situação econômica para a condição que determinou essa situação, a saber, a perda de objeto. É a ausência da mãe que agora constitui o perigo, e logo que surge esse perigo a criança dá o sinal de angústia, antes que a temida situação econômica se estabeleça. Essa mudança constitui o primeiro grande passo à frente na providência adotada pela criança para a sua autopreservação, representando ao mesmo tempo uma transição do novo aparecimento automático e involuntário da angústia para a reprodução intencional da angústia como um sinal de perigo.

Na medida em que a criança cresce, portanto, o conteúdo da situação de perigo se modifica em virtude da influência de novas necessidades, adquiridas com o desenvolvimento sexual. A angústia pela perda do objeto se transforma em angústia de castração durante a fase fálica. A mudança seguinte decorre do poder exercido pelo superego, que transforma a angústia de castração em angústia moral. “A transformação final pela qual passa o medo do superego é, segundo me parece, o medo da morte (ou medo pela vida) que é um medo do superego projetado nos poderes do destino.” (FREUD, 1926, p.164). Ou seja, defender-se dos perigos trata-se de uma condição de sobrevivência que se origina no nascimento e permanece ao longo existência.

Nesse sentido, Freud (1937) afirma que o neurótico adulto se comporta como se as antigas situações de perigo existissem no presente, ainda que os determinantes da angústia sejam atualizados. Os mecanismos de defesa, conforme concebido por Freud ainda no final de sua obra, servem ao ego para afastar dele os perigos, mas podem, por sua vez, transformar-se em perigos, já que não abandonam o ego, ainda que já tenham cumprido sua função. Tais mecanismos tornam-se modalidades infantis de ação, que são repetidas ao longo da vida do indivíduo, sempre que uma situação semelhante à situação original de perigo ocorre.

O ego adulto, portanto, constantemente busca na realidade situações que possam servir como substitutos do perigo original para que, dessa forma, possa justificar sua modalidade infantil de ação (FREUD, 1937).

Assim, podemos facilmente entender como os mecanismos defensivos, por ocasionarem uma alienação cada vez mais ampla quanto ao mundo externo e um permanente enfraquecimento do ego, preparam o caminho para o desencadeamento da neurose e o incentivam. (FREUD, 1937, p.271).

Segundo Freud, portanto, defender-se dos perigos enquanto uma condição de sobrevivência está estreitamente vinculado ao desenvolvimento das neuroses. Ainda no artigo de 1926 ele apresenta três fatores que estão presentes na sua origem. São eles: “um fator biológico, um filogenético e um puramente psicológico” (FREUD, 1926, p.178). O fator biológico diz respeito ao desamparo em que o ser humano se encontra quando de seu nascimento, em função do qual criará uma dependência em relação à mãe, gerando, assim, a necessidade de ser amado que permanecerá durante toda a vida criança. O fator filogenético se refere às exigências da sexualidade infantil, que são vivenciadas como perigos e, por isso, desviadas do ego, colocando em risco as pulsões sexuais da puberdade, que também poderão ser tratadas como perigos e então reprimidas. O fator psicológico, por sua vez, diz respeito ao que Freud denomina de “um defeito do nosso aparelho mental” (FREUD, 1926, p.180). Segundo ele, em virtude dos perigos da realidade externa, o ego tem que se proteger contra algumas pulsões do id, como se também fossem perigos. Entretanto, o ego não o faz com tanta eficácia quanto o faz em relação aos perigos externos. Dessa forma, os perigos internos serão desviados em troca da formação de sintomas. “Se a pulsão rejeitada renovar seu ataque, o ego é dominado por todas aquelas dificuldades que nos são conhecidas como males neuróticos.” (FREUD, 1926, p.180).

Os sintomas são criados a fim de evitar uma situação de perigo que foi indicada pela presença da angústia e afastar-se dessa situação. A presença de um sintoma é concebida por Freud (1926) como da ordem de um interesse do ego, portanto. Este o utiliza a favor de seus próprios interesses. A própria diminuição da capacidade, ocasionada pelo sintoma, pode ser utilizada pelo ego para amansar uma exigência do superego ou do mundo externo, fazendo com que, gradativamente, o sintoma se torne indispensável ao ego (FREUD, 1926).

Tal concepção sobre o sintoma facilita o entendimento de que sua formação não se dá como resposta a uma realidade material, mas sim a uma realidade psíquica, esta decisiva quando se trata de neurose (FREUD, 1917 [1916-1917]). Mais do que isso, que o sintoma é uma formação necessária ao processo de manejo das exigências pulsionais. Se, conforme afirma Freud, a constituição subjetiva é atravessada por constantes impulsos em busca de uma satisfação que, pelo menos em grande parte, é impossível de ser alcançada, então o sintoma neurótico aparece como uma solução possível e, por que não, bem sucedida. O sucesso dessa formação do inconsciente se dá justamente por se constituir como um substituto da satisfação pulsional. Em contrapartida, o sujeito paga um alto preço: seu próprio sofrimento.

Segundo Freud, o sofrimento acarretado pelas neuroses as torna valiosas para o desenvolvimento de uma dinâmica masoquista (FREUD, 1924, p.207). Grande parte desse sofrimento, que Freud denomina de sentimento de culpa, decorre da passagem pelo complexo de Édipo, que, além de ser tido como o “verdadeiro núcleo das neuroses” (FREUD, 1919, p.241), tem como resultado a formação da consciência, que é função do superego.

Com o abandono do complexo de Édipo, a criança necessita compensar a perda de objetos aos quais teve que renunciar e o faz através da identificação com esses objetos, ou seja, seus pais. Portanto, aquilo que em um primeiro momento é desempenhado pela autoridade dos pais, posteriormente será internalizado e assumido pelo superego. Tal instância representa as exigências da moralidade e, além de consciência, desempenha as funções de auto-observação e de ideal do ego. (FREUD, 1933 [1932]).

O sentimento de culpa decorre de um conflito entre o superego e o ego, o qual reage com angústia à ideia de não atender às exigências daquele, que é o seu ideal (FREUD, 1924). No livro *O mal-estar na civilização*, Freud (1930 [1929]) avança consideravelmente no estabelecimento de uma relação entre a formação do superego e o mal-estar.

O sentimento de culpa ocupa posição central no desenvolvimento do que se entende como mal-estar e tem origem na agressividade inerente às relações humanas. A agressividade, considerada por Freud como originalmente presente na vida pulsional dos homens, contraria um preceito básico da civilização que consiste em amar o próximo como a si mesmo. Os homens não são criaturas originalmente

gentis. Pelo contrário, eles procuram satisfazer, entre si, sua agressividade, cuja força está presente desde os tempos mais primitivos nas relações entre os homens (FREUD, 1930 [1929]).

O esforço da civilização em manter os homens unidos em harmonia representa as forças das pulsões de vida na sua luta contra as pulsões destruidoras, as quais operam a serviço da pulsão de morte, representada pela hostilidade do homem para com seu próximo. Tratam-se das duas forças que dividem o domínio do mundo e também da vida pulsional. Dessa forma, afirma Freud (1930 [1929], p.145),

[...] o significado da evolução da civilização não mais nos é obscuro. Ele deve representar a luta entre Eros e a Morte, entre a pulsão de vida e a pulsão de destruição, tal como ela se elabora na espécie humana. Nessa luta consiste essencialmente toda a vida, e, portanto, a evolução da civilização pode ser simplesmente descrita como a luta da espécie humana pela vida.

Para que se mantivesse uma ordem e se atendesse aos objetivos culturais, foi necessário, então, que se encontrasse um destino para a agressividade entre os homens. Através do estabelecimento de um agente interno – o superego, dotado da capacidade de dominar o poderoso desejo de agressão do indivíduo –, o processo civilizatório consegue inibir a agressividade através do que Freud denomina de introjeção do impulso agressivo, que retornará à sua origem, isto é, ao próprio ego do indivíduo. A introjeção da agressividade cria uma tensão entre o ego e o superego: o sentimento de culpa, representado pela necessidade de punição (FREUD, 1930 [1929]).

Tem-se, até agora, duas situações em que o superego demonstra sua importância na constituição subjetiva e no consequente mal-estar constitutivo da subjetividade. Em um primeiro momento, afirma Freud (1930 [1929]), o indivíduo renuncia à pulsão por medo da autoridade externa, isto é, os pais, dos quais pode perder o amor em virtude da satisfação da pulsão. Ao organizar-se o superego, através da internalização da autoridade parental decorrente da passagem pelo complexo de Édipo, a renúncia à pulsão se dá por medo dessa autoridade interna, que nada mais é do que a consciência moral então formada. Nesse caso, a renúncia da pulsão não é suficiente para afastar o medo, pois o desejo persiste e pode ser percebido pelo superego. Por esse motivo, e a despeito da renúncia pulsional, se constitui o sentimento de culpa. “Uma ameaça de infelicidade externa – perda de amor e castigo por parte da autoridade externa – foi permutada por uma permanente

infelicidade interna, pela tensão do sentimento de culpa.” (FREUD, 1930 [1929], p. 151).

Freud ainda observa que a severidade do superego que se forma por meio desse processo não tem relação tão automática com a severidade da autoridade parental, já que aquela representa a agressividade do próprio ego para consigo. Conclui-se, daí, que a formação do superego e o surgimento da consciência do sujeito agregam fatores constitucionais inatos – seus impulsos agressivos – e do ambiente externo real – a autoridade dos pais.

Através da seguinte passagem textual, Freud consegue atrelar as concepções desenvolvidas até o presente momento sobre a angústia, a neurose, o sintoma, o sentimento de culpa e o superego e o seu papel na concepção do mal-estar enquanto constitutivo da subjetividade:

[...] no fundo, o sentimento de culpa nada mais é do que uma variedade topográfica da angústia; em suas fases posteriores, coincide completamente com o *medo do superego*. E as relações da angústia com a consciência apresentam as mesmas e extraordinárias variações. A angústia está sempre presente, num lugar ou outro, por trás de todo sintoma; em determinada ocasião, porém, toma, ruidosamente, posse da totalidade da consciência, ao passo que, em outra, se oculta tão completamente, que somos obrigados a falar de angústia inconsciente, ou, se desejamos ter uma consciência psicológica mais clara – visto a angústia ser, no primeiro caso, simplesmente um sentimento –, das possibilidades de angústia. Por conseguinte, é bastante concebível que tampouco o sentimento de culpa produzido pela civilização seja percebido como tal, e em grande parte permaneça inconsciente, ou apareça como uma espécie de *mal-estar*, uma insatisfação, para a qual as pessoas buscam outras motivações. (FREUD, 1930 [1929], p.159-160, grifo do autor).

A civilização representa, em suma, as renúncias às quais o homem deve ceder a fim de adquirir a segurança necessária à sua sobrevivência. O preço que o ser humano paga pelo avanço cultural é uma diminuição da felicidade em virtude do aumento do sentimento de culpa decorrente do conflito entre os objetivos individuais – de satisfação das pulsões – e os objetivos coletivos. A civilização impõe restrições aos impulsos agressivos – considerados por Freud como o maior impedimento ao progresso – em prol de uma união menos destrutiva dos homens.

Diante do masoquismo, do sentimento de culpa, do sofrimento, enfim, que toma conta dos homens, constata-se que a vida mental não é dominada pelo princípio de prazer, tal como Freud postulou até determinado momento de sua obra. A presença da pulsão de destruição enquanto um poder presente na vida mental

remonta à ideia de que os fenômenos da vida são dominados conjuntamente por pulsão de vida e pulsão de morte. (FREUD, 1937).

Diante disso, Freud (1930 [1929], p.103) afirma:

Não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo. Todos os tipos de diferentes fatores operarão a fim de dirigir sua escolha. É uma questão de quanta satisfação real ele pode esperar obter do mundo externo, de até onde é levado para tornar-se independente dele, e, finalmente, de quanta força sente à sua disposição para alterar o mundo, a fim de adaptá-lo a seus desejos. Nisso, sua constituição psíquica desempenhará papel decisivo, independentemente das circunstâncias externas.

Podemos afirmar, então, que o mal-estar do professor universitário compreende elementos próprios do sujeito – constitutivos da subjetividade – os quais se somam à reação desses indivíduos a situações adversas, excessivas e desafiantes com as quais eles têm lidado atualmente.

É com base na concepção de que o sujeito escolhe, ainda que inconscientemente, de que forma irá vivenciar os conflitos que fazem parte da sua experiência ao longo da vida, que nos autorizamos a considerar o mal-estar do professor como uma escolha desse tipo. Uma escolha que, ainda que à custa de algum sofrimento, é capaz de possibilitar algum tipo de satisfação. Por isso esse mal-estar poder ser associado à ideia de sintoma, tal como concebido pela psicanálise.

Por outro lado, não podemos deixar de aproximar tal mal-estar à ideia de angústia. Além de nos ajudar a compreender que há um sofrimento inerente às relações humanas e que, assim, viver é lidar constantemente com conflitos, Freud nos diz que o comportamento do adulto tem como base suas experiências da infância, sendo a angústia uma das mais importantes, pelos motivos expostos anteriormente.

Vivenciada ao longo da vida, essa angústia, segundo o autor, tem os seus determinantes atualizados, pois somente desta forma os sujeitos justificam a angústia constantemente presente. Poderíamos afirmar, então, que a angústia e o mal-estar de que sofrem os docentes universitários teriam como determinantes as condições às quais estão sujeitos enquanto desempenhando esse papel. Isto é, as demandas da contemporaneidade, as demandas das instituições universitárias, os ideais inalcançáveis de como é ser um professor, as demandas dos estudantes e a desautorização vivenciada enquanto mestre.

Ou seja, os docentes, sujeitos com sua singularidade e constituição – tal como posto pela psicanálise – se utilizam das condições nas quais estão imersos a fim de justificar esse mal-estar que, na realidade, é parte da sua subjetividade. Não há como separar o que é do sujeito e o que é de fora dele, já que sua constituição se dá de forma muito dinâmica, com a participação do outro. Afinal, para a psicanálise, tal como afirmamos anteriormente, o sujeito se constitui nas bordas entre as pulsões e a cultura.

Vimos, anteriormente, o quanto a noção de narcisismo, ideal de ego e superego são úteis no entendimento do incômodo manifestado pelos professores, considerando que a docência é permeada de expectativas frustradas e ideais inalcançáveis.

A noção de pulsão de morte, que ganha força ao mesmo tempo em que Freud desenvolve sua concepção do mal-estar na civilização (FREUD, 1930 [1929]) nos auxilia a compreender a agressividade, violência e destruição inerentes ao ser humano, assim como o sentimento de culpa, por cujo desencadeamento essa pulsão é responsável. A culpa vem justamente para impedir que as relações humanas sejam dominadas pela violência (FREUD, 1930 [1929]), mas em troca marca o ser humano por um mal-estar que oferece apenas algumas brechas para uma satisfação pulsional que jamais é completa.

Verificamos ainda que, atrelado à pulsão de morte, o masoquismo caracteriza algumas situações vivenciadas pelo docente universitário, tais como o incômodo constante e sem fim, vivenciado como necessário a fim de dar conta de uma culpa que também é inerente à condição do sujeito.

Todos esses são conceitos que nos permitem elaborar uma noção de como a psicanálise compreende o homem e sua constituição subjetiva. Uma compreensão geral, que reflete uma visão específica de homem. O sofrimento de cada professor, na sua particularidade, só poderia ser analisado dentro da relação transferencial, por isso nossa investigação sobre o mal-estar do professor universitário atingir seu limite neste momento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi investigar fatores associados ao mal-estar do professor universitário, desde uma perspectiva teórica, a fim de possibilitar uma interpretação desse mal-estar. Partimos do princípio de que os professores universitários, de um modo geral, vivenciam um incômodo relacionado à função que desempenham, incômodo esse que chega a causar sofrimento e que, no contexto desta pesquisa, denominamos de mal-estar.

A constatação da existência desse mal-estar surgiu, conforme explicitado na introdução deste trabalho, da experiência profissional no ensino superior – a qual possibilitou o contato com docentes e com sua manifestação de insatisfação – e também a partir da leitura de pesquisas que nos possibilitaram compartilhar das experiências de outros pesquisadores e compreender que, em muitos casos, o relato dessas experiências representavam, por si só, a queixa de um mal-estar que eles estavam vivenciando, na medida em que os autores das pesquisas eram, eles próprios, docentes universitários no contexto pesquisado.

Ao retornarmos às primeiras questões formuladas no início deste estudo – seria o mal-estar do professor universitário uma consequência dos nossos tempos? Ou se trata de uma questão intrínseca ao sujeito que aparece sob a forma de uma queixa em relação ao trabalho? Ou, ainda, o mal-estar diz respeito a uma particularidade da profissão docente? – poderíamos, com base nas informações levantadas ao longo desta investigação, responder com um seguro “sim” a todas elas.

Isso porque o mal-estar do professor universitário é uma consequência dos nossos tempos, em que os valores que pautam nossa conduta e personalidade geram insegurança, instabilidade, solidão e, conseqüentemente, sofrimento; trata-se, ainda, de algo que faz parte da constituição da subjetividade, segundo o proposto por Freud, portanto é inerente ao sujeito e às relações humanas, podendo encontrar expressão nas queixas relacionadas ao trabalho; diz respeito a uma particularidade da profissão docente, na medida em que os professores universitários vivem, atualmente, situações de muita pressão pelo alcance de objetivos que estão muito distantes daquilo que, talvez, os docentes acreditem sobre sua função. Todas essas situações ocorrem simultaneamente, no entanto a interpretação do mal-estar do

professor universitário não se limita a essas constatações. Detalhemos cada uma das questões a fim de compreender melhor o que se passa.

Compreendemos, a partir do estudo da contemporaneidade e dos modos de subjetivação atuais, que as características dos nossos tempos, especialmente no que se refere à individualidade, à superficialidade, à instantaneidade, à flexibilidade, ao excesso e ao narcisismo afetam sobremaneira a forma como os homens têm se relacionado uns com os outros e com suas vidas como um todo. De acordo com os autores mencionados, os principais afetos resultantes dessas características são o mal-estar, a angústia, a culpa e a insatisfação. De modo geral, homens e mulheres têm vivenciado tais afetos e os meios de comunicação e informação contribuem para sua manutenção – na medida em que estabelecem ideais a serem alcançados – transformando o dia-a-dia dos sujeitos em uma busca incessante pela ilusão de uma satisfação que, dali a poucos instantes, não será o bastante.

Tais considerações, por si só, já seriam suficientes para se interpretar o mal-estar do professor universitário, haja vista a realidade que os docentes têm vivenciado nas universidades, entregues à lógica da produtividade e competitividade e cada vez mais adaptadas às transformações sociais e políticas. O principal detalhe, no entanto, é que não apenas o trabalho do professor universitário tem sofrido o impacto dessa realidade; o lugar que ele ocupa, seja na sociedade, nas instituições de ensino, como também em relação aos próprios alunos, são muito distintos do que ocorrera em época anterior.

Os professores, de um modo geral, têm sofrido uma desvalorização sem limites, isso é fato. Ao mesmo tempo é exigido dele que dê conta do impossível de ser controlado na sua totalidade: o aprendizado dos alunos, o ensino, a pesquisa, a produção acadêmica, as tarefas burocráticas. Se somente o fato de não mais ocupar o lugar do saber e da autoridade já causam uma ferida narcísica no professor, a inevitável frustração das expectativas do outro e de si mesmo resultam em um grande mal-estar.

Nesse sentido, a abordagem da subjetividade da perspectiva da psicanálise freudiana nos fornece uma base consistente para refletir sobre o que se passa no funcionamento psíquico dos indivíduos e, portanto, dos professores universitários. Ao final desta pesquisa, podemos afirmar que seu mal-estar se dá na conjunção de diferentes fatores, os quais se relacionam de forma muito dinâmica, tornando

complexa, por isso, a tentativa de uma interpretação simples. Seria necessário voltar a cada tema analisado neste trabalho.

Como é possível, então, interpretar o mal-estar do professor universitário na atualidade? Essa foi a questão proposta no início da pesquisa.

Podemos afirmar, em poucas palavras, que há uma realidade objetiva, repleta de elementos muito específicos, e há, por outro lado, sujeitos, com toda sua particularidade, lidando diariamente com essa realidade objetiva de acordo com o que é possível para si.

Este estudo não encerra o assunto tratado. Pelo contrário, suscita diferentes questões a respeito da realidade do docente universitário, das suas particularidades em relação aos docentes de outros níveis de ensino e também da forma como os conceitos psicanalíticos auxiliam na compreensão do seu mal-estar. Essa primeira abordagem do tema, portanto, serve de ponto de partida para estudos futuros.

As análises realizadas ao longo desta pesquisa poderiam fundamentar, ainda, uma prática institucional junto a professores universitários. Essa prática, porém, careceria de estudos acerca de cada contexto onde fosse aplicada, trabalho que possibilitaria uma ação efetiva com o objetivo de transformar a realidade do docente universitário. Temas não faltam para futuras investigações e intervenções no que se refere ao professor universitário na atualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.M.R.; ALMEIDA, S.F.C. de. **Mal-estar na educação**: o sofrimento psíquico de professores. Curitiba: Juruá, 2008.

ARAÚJO, T.M.; SENA, I.P. de; VIANA, M.A.; ARAÚJO, E.M. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**. Salvador, v.29, n.1, p.6-21, jan./jun. 2005.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BERGÈS, J.; BERGÈS-BOUNES, M.; CALMETTES-JEAN, S. (Org.). **O que aprendemos com as crianças que não aprendem?** Porto Alegre: CMC, 2008.

BERNHEIM, C.T. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. "Reféns da produtividade": sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007. Caxambu, MG. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**. Rio do Janeiro: ANPEd, 2007. p. 1-15. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>>. Acesso em 19/06/2009.

BIRMAN, J. **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CABISTANI, R.M.O. A psicanálise na escuta do sujeito estressado. In: JERUSALINSKY, A.; MERLO, A.R.C. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 257-260.

CALDERÓN, A.I.; LOURENÇO, H. da S. Ensino superior particular: terceirização e exploração do trabalho docente. **Ponto-e-vírgula**. São Paulo, n. 5, p. 65-83, 2009

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, Ministério da Educação, 2005.

CHAUÍ, M. de F. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORDIÉ, A. **Malaise chez l'enseignant**. L'éducation confrontée à la psychanalyse. Paris: Champ Freudien, Éditions du Seuil, 1998.

COSTA, J.F. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez: Obore, 1992.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1993.

DIAS, A.J. de C. **O ensino superior privado em Uberlândia: precarização do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 195-223.

FERREIRA, T. Freud e o ato do ensino. In: LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 107-149.

FREUD, S. (1894). As neuropsicoses de defesa. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.III. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1895 [1894]). Sobre os fundamentos para destacar da neurastenia uma síndrome específica denominada “neurose de angústia”. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. v.III. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.VII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1908). Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.IX. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1913 [1912-1913]). Totem e tabu. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1915). Os instintos e suas vicissitudes. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1917 [1916-1917]). Conferências introdutórias sobre psicanálise. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1919). Uma criança é espancada: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1920). Além do princípio de prazer. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1921). Psicologia de grupo e a análise do ego. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1923). O ego e o id. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1924). O problema econômico do masoquismo. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1926). Inibições, sintomas e ansiedade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XX. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1930 [1929]). O mal-estar na civilização. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1933 [1932]). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. (1937). Análise terminável e interminável. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, v.XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GARCIA-ROZA, L. A. **Artigos de metapsicologia**; 1914-1917: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; MORAES, S. E. (Org.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 101-161.

GOULART, J.A.; SANTIAGO, A.R.F. Afastamento para tratamento de saúde: sintoma institucional e recurso precário no enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho docente. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. III, n.2, p. 372-394, set. 2003

GUIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991

GUIMARÃES, J.O. O mal-estar nas escolas: será possível educar? In: Simpósio Espaço e Educação, 1, 2007. Juiz de Fora. **Anais do 1º Simpósio Espaço e Educação**. Juiz de Fora, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JERUSALINSKY, A. Papai não trabalha mais. In: JERUSALINSKY, A.; MERLO, A.R.C. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 35-49.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da psicanálise**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LASCH, C. **The culture of Narcissism**: American life in an age of diminishing expectations. New York: Warner, 1979.

LÉDA, D.B. **Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

LIMA, M. de F.E.M.; LIMA-FILHO, D. de O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciência & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

LOPES, E.M.T. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 35-70

LOPES, M.C.R. "Universidade produtiva" e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 35-48, 1. sem. 2006.

MAIA, F.L. **Formação continuada e a prática pedagógica de professores universitários: continuidades e rupturas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Tecnologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

MAIA, M. S. **Extremos da alma**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MANCIBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MENDES, L.; CHAVES, C.J.A.; SANTOS, M.C. dos. Da arte ao ofício: vivências de sofrimento e significado do trabalho do professor universitário. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. VII, n. 2, p. 527-556, set. 2007.

MENDONÇA FILHO, J.B. de. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 71-106.

OLIVEIRA, G.F.T. de. Novos rumos da psicanálise como a clínica do mal-estar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 110-117, 1. sem. 2008.

OLIVEIRA, S. N. de. **Uma análise crítica das dimensões político-cognitivo-afetiva na gestão da qualidade em educação**. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1998.

PEREIRA, E.M. de A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

PEREIRA, M.R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 151-193.

PEREIRA, M.R. "Deuses de Prótese": sobre os mestres de nossos tempos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. XI, n. 21, p. 82-107, 2006.

PEREIRA, M.R. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

PEREIRA, M.R. Mal-estar docente e modos atuais do sintoma. In: MARIGUELA, M.; CAMARGO, A.M.F. de; SOUZA, R.M. de (Orgs.). **Que escola é essa?: anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 37-58.

ROCHA, M.L. da; ROCHA, D. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 16, n.1, p. 13-36, Número Especial 2004.

ROUDISNESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; MORAES, S. E. (Org.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 15-60.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 9 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SIQUEIRA, T.C.A. de. **O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado em Brasília**. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2006.

SOUZA, E.C. de. O discurso capitalista. In: JERUSALINSKY, A.; MERLO, A.R.C. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 241-244.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 09 de Outubro de 1998. Disponível em <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/view>. Acesso em 01/12/2010.

VOLTOLINI, R. A síndrome da d'existência: o educador em tempos de fracasso. In: MARIGUELA, M.; CAMARGO, A.M.F. de; SOUZA, R.M. de (Orgs.). **Que escola é essa?**: anacronismos, resistências e subjetividades. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 21-36.

ZIBETTI, M.L.T. A angústia no ofício de professor: angústia docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, n. 8, v. 2, p. 219-225, 2004.